BIRGER BROMSJÖ

SAMHÄLLSKUNSKAP SOM SKOLÄMNE

Målsättningar, kursinnehåll och arbetssätt på den grundläggande skolans högstadium

Stockholm 1965

SAMHÄLLSKUNSKAP SOM SKOLÄMNE

AV

BIRGER BROMSJÖ

AKADEMISK AVHANDLING

som med tillstånd av

samhällsvetenskapliga fakulteten vid Stockholms universitet

för vinnande av filosofisk doktorsgrad

framställes till offentlig granskning å lärosal B,

Norrtullsgatan 2

lördagen den 15 maj 1965 kl. 10 f.m.

STOCKHOLM 1965

KUNGL. BOKTRYCKERIET P. A. NORSTEDT & SÖNER

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41552722_0013

Bromsjö

SAMHÄLLSKUNSKAP SOM SKOLÄMNE

SCANDINAVIAN UNIVERSITY BOOKS

DANMARK MUNKSGAARD *København*

NORGE UNIVERSITETSFORLAGET *Oslo, Bergen*

SVERIGE SVENSKA BOKFÖRLAGET Norstedts - Bonniers *Stockholm*

AKADEMIFÖRLAGET - GUMPERTS *Göteborg*

UNISKOL Universitet och Skola *Lund*

BIRGER BROMSJÖ

SAMHÄLLSKUNSKAP SOM SKOLÄMNE

Målsättningar, kursinnehåll och arbetssätt på den grundläggande skolans högstadium

SVENSKA BOKFÖRLAGET / Norstedts

Enligt lagen om upphovsrätt av den 30 december 1960
är det förbjudet att utan tillstånd av copyrightinnehavaren
helt eller delvis mångfaldiga detta arbete

© 1965 Birger Bromsjö

Stockholm 1965 · Kungl. Boktryckeriet P. A. Norstedt & Söner

Förord

Vid årsskiftet 1956—57 igångsattes i samverkan mellan Studieförbundet Näringsliv och Samhälle (SNS) och Lärarhögskolan i Stockholm de s. k. kursplaneundersökningarna, vilka sedermera utvidgades och kom att ingå i 1957 års skolberednings forskningsprogram för att utnyttjas vid beredningens läroplansrevision. Det material, som insamlades i samhällskunskap, visade sig innehålla så mycken information om ämnet att sedan en rapport iordningställts för skolberedningens läroplansdelegation det befanns angeläget att analysera det ytterligare. Kostnaderna härför har bestridits genom anslag från Statens råd för samhällsforskning.

Det forskningsområde som avhandlingen rör sig inom är relativt outforskat utöver undersökningarna inom kursplaneprojektet. Teoribildning saknas i stor utsträckning och ytterst få inhemska och utländska forskningsresultat finns att tillgå. Undersökningen är därför deskriptiv till sin uppläggning.

Till ledningen för SNS och ledamöterna i 1957 års skolberedning vill jag uttrycka min tacksamhet för visat intresse och de givna möjligheterna att införskaffa grundmaterial för undersökningen.

Professor *Torsten Husén* har varit min akademiska lärare, vilkens stora kunnande jag haft förmånen att få utnyttja. Jag vill till professor Husén framföra mitt varma tack för all värdefull hjälp och personlig uppmuntran under hela mitt arbete med undersökningen.

Ett givande samarbete har jag haft med docent *Urban Dahllöf* och har kunnat ta i anspråk hans stora kunnighet och erfarenheter av kursplaneforskning. Jag vill till docent Dahllöf framföra mitt djupa tack för alla givande diskussioner och hans helhjärtade stöd, som betytt synnerligen mycket för mig och mitt arbete.

Med laborator *Sten Henrysson* och fil. dr *Albert Wiberg* har jag diskuterat partier av min avhandling. Jag önskar tacka dem för värdefulla påpekanden.

Med lektor *Ivan Blomberg* har jag under hela min tid med undersökningen uppehållit kontakt och varit i tillfälle att ta del av hans er-

farenheter och forskningsresultat vad gäller samhällskunskap. Jag vill varmt tacka lektor Blomberg för ett mycket gott samarbete.

Den engelska sammanfattningen har utförts av Mr *Albert Read*. Jag tackar honom hjärtligt härför.

Mitt forskningsarbete har bedrivits på ped.psyk. institutionen, Lärarhögskolan, Stockholm. Jag vill rikta mitt hjärtliga tack till alla medarbetare och all personal därstädes för villigheten att på alla sätt underlätta undersökningens genomförande. Utan denna värdefulla hjälp hade icke arbetet kunnat slutföras inom den planerade tidsramen.

Stockholm i mars 1965

Birger Bromsjö

I.

UNDERSÖKNINGENS PROBLEM, UPPLÄGGNING OCH MATERIAL

Kapitel 1. Bakgrund och problem

I 1946 års skolkommissions förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling framhålles som en uppgift för den förestående skolreformen »att söka utrensa det tyngande och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och pekar framåt» (SOU 1948: 27, s. 2). I fortsättningen säges att skolans uppgift är »att utveckla fria människor, för vilka samarbetet är ett behov och en glädje» och att »skolan länge förbisett viktiga sidor av den utbildning, som den blivande samhällsmedborgaren behöver» (a. a. s. 4 f). »Ur medborgerlig synpunkt är särskilt den bristfälliga samhällsorienteringen att beklaga» (a. a. s. 6). Skolkommissionen (SK) föreslog därför bl. a. en starkare ställning för samhällsundervisningen i den obligatoriska skolan. Denna skulle äga rum inom ramen för ett självständigt ämne, samhällskunskap[1] (a. a. s. 7). SK knöt nämligen stora förhoppningar till vad detta ämne därigenom kunde komma att ge: »plats åt nya tidskrävande sociala kursmoment», »eleverna övar sig samarbeta», ämnet »bidrar till studiernas samordning» (a. a. s. 165—171).

Då 1957 års skolberedning (SB) hade att avge förslag till den kommande skolans kursinnehåll och skulle ta ställning till vad försöksverksamheten med nioårig enhetsskola och den grundläggande skolan[2] hittills hade gett eleverna, var det naturligt, att samhällskunskapen kom i brännpunkten. Den kom därför också att ingå i de kursplaneundersökningar, som skolberedningen utförde i samverkan med Studieförbundet Näringsliv och Samhälle (SNS) och Lärarhögskolan i Stockholm och som för de undersökta ämnenas del syftade till att belysa följande aspekter (Dahllöf 1960, s. 43):

[1] I föreliggande arbete användes genomgående termen samhällskunskap, således även för de samhällsorienterande moment, som i den allmänna realskolan, den praktiska realskolan och den kommunala flickskolan ingår i ämnet historia med samhällslära.

[2] Med den grundläggande skolan avses i den följande framställningen folkskolan, den allmänna realskolan, den praktiska realskolan, den kommunala flickskolan och försöksverksamheten med nioårig enhetsskola.

(1) Behovet av kunskaper och färdigheter i olika moment av ämnena, dels för fortsatt utbildning respektive yrkesverksamhet, dels för fritiden.

(2) Resultatet på kortare och längre sikt av den grundlägggande skolans undervisning i relation till uppställda krav.

(3) Den grundläggande skolans undervisning i olika moment av ämnena.

Kursplaneundersökningarna omfattade skolämnena modersmålet, matematik, fysik, kemi och samhällskunskap. Undersökningarnas uppläggning för de olika ämnena kom att i vissa delar skilja sig rätt avsevärt beroende på det enskilda ämnets art och vilka frågeställningar, som kunde anses mest relevanta att undersöka.

Samhällskunskapen var som självständigt ämne relativt ny. Trots detta hade den fått en uppmärksamhet riktad mot sig som inte kommit många andra ämnen till del, säkerligen beroende på de stora förhoppningar som SK knöt till dess möjligheter att påverka eleverna. Sålunda framhöll Kungl. skolöverstyrelsen (SÖ) i sitt yttrande över SK:s betänkande det värdefulla i att ämnet samhällskunskap kartlades och att lämpliga läroböcker och studieplaner utarbetades för ämnet. SÖ hade själv tagit ett initiativ i frågan. Den hade redan 1948 uppdragit åt en kommitté att

a) undersöka vilka krav, som numera bör ställas på läroböcker i samhällskunskap,

b) utarbeta planer för sådana läroböcker samt

c) överväga hur läroböckerna bör åstadkommas.

Kommittén tog i sitt utlåtande även upp frågan om undervisningens mål. Den framhåller därvid, att »uppmärksamheten har främst varit riktad på att ge eleverna kunskaper om samhällets organisation. En vidare syn har dock hävdats av många, som varit särskilt intresserade av ämnesområdet» (Utlåtande nr 3, 1950, s. 6). Kommittén ger därefter sin syn på målen för undervisningen och ger formuleringarna en »allmän karaktär för att kunna gälla såväl folkskolans och enhetsskolans högstadium som gymnasiet och andra skolformer». Målen anges vara: kunskaper, studiefärdighet, omdömesförmåga och kritiskt tänkande, färdighet att meddela sig, värderingar av mer teoretisk art samt värderingar av mer praktisk art. Dessa mål definieras därefter närmare. »Det allmänna målet, överordnat alla delmålen, är att stimulera elevernas utveckling till goda medborgare, till människor med god samhällsanda» (a. a. s. 7).

Ovannämnda kommitté gjorde även en genomgång av 30 amerikanska undersökningar, som berörde samhällskunskapen, för att visa vilka vägar som en del forskare och pedagoger sökte sig fram på vid kartläggningen av samhällsundervisningen. De områden som berördes var

a) social fostran,
b) förmågan att utnyttja diagram och andra hjälpmedel,
c) kursfördelning m. m. samt
d) målsättning och stoffurval.

Kommittén sammanfattade huvudresultaten (a. a. s. 118—119) och utarbetade en förteckning på arbetsuppgifter för SÖ i fråga om ämnet samhällskunskap. Bl. a. föreslogs en försöks- och undersökningsverksamhet, som borde utföras i samarbete bl. a. med Statens Psykologisk-Pedagogiska Institut och omfatta:

»Undersökning av elevernas förmåga att uppfatta ord och sammanhang, som ingår i ämnesstoffet.

Undersökning av hur extensiv och intensiv läsning bidrar till kunskapsbehållning, studiefärdighet och intresse.

Undersökning om hur samma huvudproblem ges nya och för åldern avpassade aspekter på varje stadium.

Undersökning av hur studiematerielen bör utformas för att bäst medverka till skolans sociala fostran» (a. a. s. 121).

Vid tiden för igångsättandet av föreliggande undersökning, hade ingenting i de framförda undersökningsförslagen blivit förverkligat. Genom SÖ:s undersökningar inom enhetsskolan framkom emellertid att elevintresset för ämnet sjönk under högstadieåren, dvs. från årskurs 7 till årskurs 9. Vid avslutad skolgång tillhörde samhällskunskapen inte de ämnen, som intresserade eleverna mest. Bland orienteringsämnena hade den i fråga om popularitet en bottenplacering.

När ett nytt läroämne införes på skolans schema vill man ernå vissa resultat i relation till de mål och intentioner, man har för ämnet. Ett visst timantal ställes därför till ämnets förfogande. Men de förväntade resultaten är beroende av en mängd s. k. inskjutna variabler, som man måste ta hänsyn till, då man söker analysera och värdera, hur skolan lyckats nå de uppsatta målen.

Myndigheternas intentioner förmedlas till eleverna genom läraren, som utformar undervisningspraxis. Denna är bl. a. beroende av det elevmaterial, som undervisningen avser. Hur ett undervisningsämne behandlas och utformas kan naturligtvis även bero på vilken »undervisningsfilosofi» som läraren har, dvs. hur ämnets målsättning uppleves och vad som anses värdefullt för eleverna. Härvidlag erbjuder samhällskunska-

pen rika möjligheter, som tillåter extremyttringar att framträda. Ämnet kan uppfattas som huvudsakligen ett kunskapsämne. Det gäller då framförallt att ge eleverna kunskaper, exempelvis stats- och kommunalkunskap. Å andra sidan kan man skjuta ämnets fostrande möjligheter i förgrunden. Det blir härvidlag fråga om att söka skapa önskvärda attityder hos eleverna samt att fostra dem till kritiskt tänkande och inlära olika beteenden, som anses socialt värdefulla.

Undervisningen är också beroende av den undervisningsmateriel, som står till lärarens förfogande, bl. a. läroboken, och de förhållanden i övrigt under vilka arbetet sker. Vidare måste man beakta lärarens utbildning och den skolform, i vilken undervisningen äger rum.

Undervisningspraxis låter sig delas in i arbetsformer och ämnesinnehåll. Lärare lägger olika vikt på ämnets skilda delar. Stoffet bjudes även eleverna under olika former. Man vill väcka elevernas intresse för ämnet vilket anses kunna inverka på andra undervisningsresultat. Som resultat av skolans verksamhet kan även en del fritidsaktiviteter betraktas. Dessa kan öva inflytande på undervisningsresultaten i olika avseenden.

Vad skolans undervisning ytterst syftar till är resultat på längre sikt. Eleverna skall bli så bra skickade som möjligt att möta olika krav, som ställes på dem, i förvärvslivet, på fritiden, i andra skolor.

I figur 1 har vi i en modell sökt åskådliggöra det förda resonemanget och visar där en del olika faktorer som är av betydelse att ta i beaktande, då det gäller att undersöka ett läroämne som samhällskunskapen. Andra variabelmodeller låter sig givetvis uppställas.

Mot bakgrunden av vad som undersökts inom skolämnet samhällskunskap i vårt land och de möjligheter vi hade till förfogande, ansåg vi, att man borde söka att så noggrant som möjligt kartlägga samhällsundervisningens innehåll och utformning. För undervisningsresultaten är det viktigt att undersöka vilka delar av ämnet, som lärarna ägnar mesta undervisningstiden och på vilka sätt de arbetar. Först därefter kan man med någon större grad av säkerhet föreslå lämpliga åtgärder för eventuell förnyelse av undervisningsstoff och arbetsformer. Det är först då man kan utnyttja exempelvis de amerikanska undersökningarna (se s. 5) vid rekommendationer för övergång från vissa arbetssätt till andra. Då undervisningspraxis i sin tur påverkas av en mängd variabler (se fig. 1) måste även dessa ägnas tillbörlig uppmärksamhet. Lärarnas mål för undervisningen, deras ålder och utbildning är frågor som bl. a. förtjänar att uppmärksammas.

Läroböckerna i samhällskunskap hade bl. a. genom SÖ-kommittén redan tidigare uppmärksammats. Vi önskade belysa läroboksfrågan ytter-

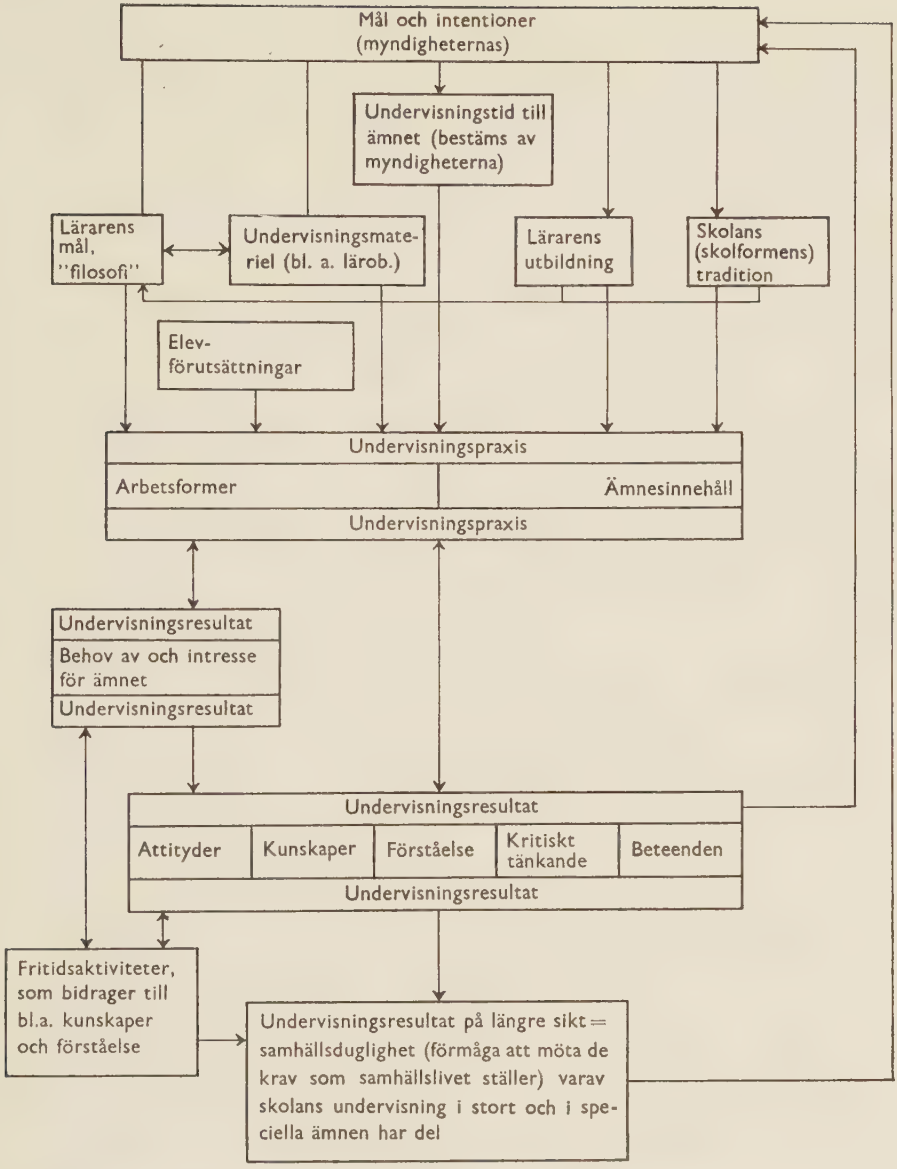

Fig. 1. Modell utvisande variabler för undersökning av skolämnet samhällskunskap.

ligare genom att företa en innehållsanalys av de mest använda läroböckerna. Därmed kan vi visa vilket ämnesinnehåll, som den vägen förmedlas till eleverna. Då läroböckerna ofta sägas »styra undervisningen» ville vi även undersöka det problemet.

Som framgår kom vår undersökning att få sin tyngdpunkt förlagd till den tredje av de förut nämnda aspekterna (se s. 4), dvs. vi kom att huvudsakligen uppehålla oss vid den grundläggande skolans undervisning. Men vi sökte även att belysa de övriga två, behovet av kunskaper i ämnet och resultatet av skolans undervisning (se s. 4). Många av dessa frågeställningar har inom kursplaneprojektet undersökts genom frågeformulär till arbetstagare, arbetsledare och olika slag av skolor för fortsatt utbildning. Ett sådant tillvägagångssätt ter sig naturligt, då det gäller ämnen som matematik och modersmålet. Sålunda ställer det sig relativt lätt för en arbetstagare att t. ex. ange hur ofta han under en bestämd tidsperiod brukar räkna decimalbråk i arbetet eller på fritiden. Likaså kan lärarna i en skola uttala sig om de mottagna elevernas kunskaper i ett givet kursmoment t. ex. algebra, om detta tas upp till behandling och bygger på förut meddelad undervisning. Men samhällskunskapen skiljer sig från de förut nämnda ämnena. Alla erkänner behovet av att vara väl orienterad i det nutida samhället och ha goda insikter i olika samhällsfrågor. Men att någorlunda exakt bestämma kraven i vissa moment eller att kvantifiera kunskapsbehoven i frekvenser låter sig inte så lätt göras. Ej heller är det lätt att hos en annan person skatta insikter och kunskaper i samhällsfrågor. Detta förutsätter en kännedom om vederbörande som man inte kan begära att exempelvis en arbetsledare har om en underlydande, helst som få arbetstagare i sitt arbete behöver visa prov på de moment i samhällskunskap, som normalt ingår i den grundläggande skolans undervisning. Härtill kommer att de skolor, som tar hand om eleverna från den grundläggande skolan, inte lägger upp sin undervisning som en direkt fortsättning på den förut meddelade. Sålunda har i det allmänna gymnasiet undervisning i samhällskunskap huvudsakligen givits i dess sista ring. Beträffande behovet av kunskaper kom vi därför att rikta oss till arbetstagarna direkt med en enkät, i vilken de fick ta ställning till samhällskunskapens olika ämnesdelar med avseende på av dem själva upplevda behov av insikter. Sedan vi på detta sätt fått ämnesdelarna värderade kunde vi sätta dessa bedömningar i relation till skolans undervisning och innehållet i använda läroböcker. Vi kunde härigenom belysa i vilken utsträckning skolans undervisning täckte områden som av vuxna upplevdes som relevanta.

I samband med enkäten fick arbetstagarna även undergå ett kunskapsprov i ämnet. Resultaten sattes i relation till de kunskaper som man utifrån deras betyg kan anta att de en gång haft i ämnet. I samband med att dessa kunskapsprov gavs i vissa avslutningsklasser i den grundläggande skolan i och för erhållande av referenspunkter, tillfråga-

des eleverna genom ett formulär om intresset för olika skolämnen. Därigenom fick vi mått på elevintresset för samhällskunskapen jämfört med andra skolämnen. Med ledning av dessa resultat kan man uttala sig om hur den hittillsvarande samhällsundervisningen upplevts av eleverna. Detta har sin givna betydelse, då det gäller att överväga rekommendationer för undervisningen i fortsättningen.

Vår undersökningsplan för samhällskunskapen omfattade sålunda

a) undersökning av hur lärarna uppfattar ämnets målsättning, dvs. vad detta framförallt bör ge eleverna
b) belysning av hur lärarna upplever undervisningssituationen i olika avseenden
c) insamlande av uppgifter om lärarna såsom deras ålder och utbildning
d) undersökning av läroböckernas innehåll och deras inflytande på undervisningen
e) kartläggning av det meddelade kursinnehållet och arbetssätten som kommer till användning
f) undersökning bland skolelever för belysning av elevintresset och bestämmande av referenspunkter för studium av kunskapsutvecklingen efter skolans slut
g) undersökningar i näringslivet för bestämning av arbetstagares insikter i samhällskunskap och upplevda behov av kunskaper i ämnets olika delar

Vad vi på grund av bristande resurser inte kunde ägna den uppmärksamhet, som varit önskvärd är bl. a. kartläggning av fritidsaktiviteterna, dvs. växelspelet mellan dessa och skolans undervisning. Vidare har vi inte heller undersökt en del av skolans undervisningsresultat såsom attityder, förståelsen för olika samhälleliga företeelser, det kritiska tänkandet och de beteenden, som kan anses påverkade av skolans undervisning. I det val vi ställdes inför, erhöll de av oss undersökta variablerna prioritet framför de sistnämnda. Som det allra viktigaste framstod nämligen att kartlägga undervisningspraxis, dvs. den variabel som effekten av skolans undervisning främst kan föras tillbaka på.

Som vi tidigare påpekat (s. 3) var 1957 års skolberedning en av initiativtagarna till vår undersökning. Från undersökningen har vi för beredningens arbete med läroplanerna för grundskolan iordningställt en stencilerad rapport med de resultat, som vi bedömt som särskilt viktiga för dess uppgifter. I olika sammanhang kommer vi i fortsättningen att hänvisa till denna (Bromsjö 1961).

Kapitel 2. Materialinsamling

Lärare i den grundläggande skolan

I likhet med alla övriga undersökningar inom det s. k. kursplaneprojektet, där det gällt att få fram material för att belysa undervisningspraxis, begagnade vi oss för datainsamling bland lärare av postenkäter. Motiveringen för detta tillvägagångssätt, som även gäller ifrågavarande undersökning, återfinns hos Dahllöf (1960, s. 54 f), som efter att ha diskuterat andra metoder förklarar, att för kursplaneundersökningens speciella syften och tidsprogram visade sig frågeformulärstekniken användbar.

Med representanter från bl. a. SÖ, KÖY, 1957 års skolberedning, SNS, Lärarhögskolan i Stockholm och berörda lärarorganisationer bildades en kommitté benämnd Kursplaneundersökningens rådgivande kommitté för lärarenkät i samhällslära (bil. 1). Dess uppgift var att söka tillse, att det frågeformulär, som skulle utgå till lärarna tog med de olika aspekter, som med utgångspunkt från de av oss uppdraga riktlinjerna för undersökningen, kunde anses relevanta i sammanhanget. Vidare skulle den granska och vara behjälplig med formuleringen av de enskilda frågorna.

Vi konstruerade en lärarenkät, som upptog frågor inom de problemområden som vi hade bestämt oss för att söka kartlägga. I formuläret lämnades därjämte utrymme för lärarna att redogöra för egna erfarenheter och framlägga synpunkter på samhällsundervisningen. Frågeformuläret behandlades sedan vid ett sammanträde med nyssnämnda, rådgivande kommitté. De synpunkter som därvid framkom låg till grund för vissa ändringar och omformuleringar i enkäten, vilken sedan med direkt observation, följd av personlig intervju, utprövades på ett antal lärare från olika skolformer. För de därvid gjorda erfarenheterna redogjordes vid ett nytt sammanträde med den rådgivande kommittén. Formuläret erhöll därefter sin slutgiltiga form (bil. 2).

Genom expertgruppen och det beskrivna tillvägagångssättet i samband med konstruktionen och utprövandet, anser vi att det frågeformulär vi arbetade fram måste anses ha tillfredsställande validitet av det

Tabell 1. *Skolformer och årskurser för undersökningen*

Skolform	Årskurs
Folkskola A	7^7, 8^8
Enhetsskola	7, 8, 9
Allmän realskola	4^4, 5^5
Pr. realskola	4^4, (3^4)
Flickskola	6^6, 7^7 (5^6, 6^7)

slag det här blir fråga om, nämligen innehållsvaliditet (se bl. a. Travers 1958, s. 155).

Vårt huvudsyfte med lärarenkäten var att söka belysa undervisningspraxis på den grundläggande skolans högstadium. Här ligger nämligen tyngdpunkten av samhällsundervisningen. Även om en del skolformer var dömda att försvinna, ansåg vi det värdefullt att få belyst hur samhällsundervisningen i dem hade utformats mot bakgrunden av bl. a. målsättningar, elevmaterial, timplan, läroplan och undervisningsmateriel. Dessa resultat kan bl. a. komma framtida kursplanekonstruktioner till godo.

De skolformer och årskurser som berördes av undersökningen, framgår av tabell 1.

För urval av klasser använde vi systematisk sampling sedan stratifiering skett med hänsyn till skolform, årskurs och regional fördelning. Uppgift på lärare erhölls för folkskolan från länsskolnämndernas statistiska sammanställningar, för enhetsskolan från skolledarna i de olika försöksdistrikten samt för den allmänna realskolan, den praktiska realskolan och den kommunala flickskolan ur föreliggande kataloger. I vissa skolformer måste uttaget bli totalt, då antalet klasser var ringa (se tabell 2, där de olika uttagningskvoterna redovisas). Detta gällde enhetsskolan 9, pr. realskolan och flickskolan. I en del fall handhade lärare här undervisning i mer än en berörd avdelning och har lämnat mer än ett svar (jfr s. 31).

Enkäterna utsändes de första dagarna i april 1959 och svar begärdes före den 21 april. Enkätformulären åtföljdes, förutom av utförliga instruktioner för besvarandet, av en skrivelse i vilken undersökningens syfte och allmänna uppläggning presenterades samt av en rekommendationsskrivelse dels från generaldirektören och chefen för Kungl. skolöverstyrelsen och dels från ordföranden i vederbörande lärarorganisation. Dessutom upplystes lärarna om att deras skolledare i

förväg hade informerats om undersökningens syfte och allmänna uppläggning och att generaldirektören i en skrivelse till dessa framhållit önskvärdheten av att lärarna beviljades viss kompensation för det merarbete, som enkätbesvarandet innebar. Vidare bifogades en förteckning över medlemmarna i den rådgivande kommittén samt ett uppgiftskort, varpå begärdes vissa upplysningar om ålder, utbildning, tjänsteställning etc. Detta kunde även användas för anteckning om eventuell tjänstledighet el. dyl. Därjämte bilades ett svarskuvert med betalt porto (lösenförsändelse). I följeskrivelsen garanterades lärarna full anonymitet.

Enkätfrågorna avsåg hur undervisningen upplagts och bedrivits i en viss angiven klassavdelning läsåret 1958/59. För att undvika påverkan betonades i anvisningarna, att ämneskonferens eller kontakt med kollega för dryftande av svar icke skulle föregå besvarandet. Om läraren va-

TABELL 2. *Uttagningskvoter och bortfall av klasser*

Skolform	Årskurs	Uttagningskvot	Antal utsända enkäter	Giltigt bortfall		Ogiltigt bortfall		
				Antal	Procent	Uppgift erhållen	Intet svar	Summa
Folkskola	7	1:10	170	19	11	9	12	21
	8	1: 5	143	14	10	6	2	8
			313	33	11	15	14	29
Enhetsskola	7	3: 8	156	28	18	11	3	14
	8	3: 7	143	25	17	12	8	20
	9	1: 1	275	41	15	25	5	30
			574	94	16	48	16	64
Realskola	$4^4 + 5^5$	1: 4	175	27	15	15	5	20
Pr. realskola	4^4 (3^4)	1: 1	111	18	16	14	6	20
Flickskola	$6^6 + 7^7$ ($5^6 + 6^7$)	1: 1	98	16	16	7	2	9
S:a			1 271	188	15	99	43	142

Anm. I de flesta fall utgjorde mycket arbete och brist på tid de faktorer som redovisats som skäl för Ogiltigt bortfall.

rit tjänstledig en månad eller mera, skulle enkäten återsändas med anteckning härom på det s. k. uppgiftskortet (bil. 3). En sådan klass redovisas som giltigt förfall (se tabell 2). Lärarna ombads göra en beräkning av hur de tänkt sig utnyttja den tid, som återstod av terminen.

Om undersökningsledningen icke hade hört något från de tillfrågade lärarna tio dagar efter den tid till vilken svar hade begärts, utsändes en påminnelse med vädjan om svar. På en särskild blankett gavs vederbörande tillfälle att uppge ett datum före vilket han kunde svara, ifall han var förhindrad att göra detta inom de närmaste dagarna. Denna möjlighet begagnade många lärare.

Sammanlagt utsändes tre olika påminnelser med uppmaning att sva-

TABELL 3. *Svarsfrekvenser*

Skolform	Årskurs	Antal klasser	Antal svar	Procent svar
Folkskola	7	151	130	86
	8	129	121	94
	S:a	280	251	90
Enhetsskola	7	128	114	89
	8	118	98	83
	9	234	204	87
	S:a	480	416	87
Realskola	$4^4 + 5^5$	148	128	86
Pr. realskola	4^4 (3^4)	93	73[1]	78
Flickskola	$6^6 + 7^7$	82	73	89
S:a		1 083	941	87

df = 7
χ^2 = 13,64
P = —[2]

[1] Vid hålkortsbearbetningen har vid en del körningar en klass borttappats, varför i vissa tabeller endast 72 klasser redovisas.

[2] Vi använder oss genomgående av följande beteckningssätt: * = sign. på 0,05-nivån. ** = sign. på 0,01-nivån. *** = sign. på 0,001-nivån. — = ej signifikant skillnad på 0,05-nivån.

ra. Med en del lärare togs telefonkontakt. I stort sett var »indrivningen» av svar avslutad före den 1 juli 1959.

Inalles tillfrågades lärarna i samhällskunskap i 1271 klassavdelningar. Från 330 av dessa erhölls icke ifyllda frågeformulär. 188 klasser utgjorde »giltigt bortfall» (se tabell 2).

Sedan klassavdelningar med giltigt förfall räknats bort, erhölls de svarsfrekvenser som redovisas i tabell 3.

De uppnådda svarsfrekvenserna är högre än vad man genomsnittligt brukar få vid liknande pedagogiska undersökningar (Good & Scates 1954, s. 627). De kan därför betraktas som tillfredsställande. Som jämförelse kan vidare nämnas, att kursplaneundersökningens lärarenkät i modersmålet gav en svarsprocent av 66 och den i matematik 80 (Dahllöf 1960, s. 67). Lägst ligger hos oss praktiska realskolan med svarsprocenten 78. I denna skolform blev tre lärare, som handhade undervisningen i tio klasser och lovat svara för dessa, förhindrade av arbete att göra detta. Om deras svar kommit in, hade svarsprocenten stigit till 89.

Av uppgiftskortet framgick de svarande lärarnas kön och placering i någon av ålderskategorierna, —35 år, 36—50 år, 51— år. Hur materialet är beskaffat med avseende härpå ges upplysningar i tabell 4.

Som framgår av tabell 5 föreligger inga signifikanta skillnader inom skolformerna vad gäller fördelningen av manliga och kvinnliga lärare i de olika åldersgrupperna annat än i flickskolan, där 5 %-nivån nås. Då

TABELL 4. *Fördelning av klasserna i lärarenkäten med avseende på lärarnas ålder och kön*

Skolform och årskurs	Antal klasser	Manliga lärare —35 år N	%	36—50 år N	%	51— år N	%	Antal klasser	Kvinnliga lärare —35 år N	%	36—50 år N	%	51— år N	%	Uppgift saknas N
Folkskola 7 + 8	190	82	43	52	27	56	29	61	29	48	12	20	20	33	0
Enhetsskola 7 + 8 + 9	342	170	50	107	31	65	19	62	26	42	17	27	19	31	12
Realskola 4^4 + 5^5	89	28	31	31	35	30	34	39	11	28	15	38	13	33	0
Pr. realskola 4^4 (3^4)	36	8	22	22	61	6	17	36	5	14	19	53	12	33	1
Flickskola 6^6 + 7^7 (5^6 + 6^7)	14	3	21	9	64	2	14	59	5	8	21	36	33	56	0
Totalt	671	291	43	221	33	159	24	257	76	30	84	33	97	38	13

TABELL 5. *Chi²-värden beträffande fördelningen av klasser med avseende på manliga och kvinnliga lärare i de olika ålderskategorierna*

Skolform	df	χ^2	P
Folkskola	2	1,46	—
Enhetsskola	2	4,66	—
Realskola	2	0,21	—
Pr. realskola	2	2,91	—
Flickskola	2	8,11	*

något huvudintresse icke förefinnes av att undersöka, huruvida det existerar några skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare i tillämpningen av olika arbetsformer, slås därför dessa båda grupper samman enl. tabell 6. Däremot kommer vi att redovisa vissa resultat separat för olika åldersgrupper. Uppvisar lärarna i dessa skilda inställningar till ämnet och olika arbetssätt, kan man vänta att arbetsformerna i samhällskunskap automatiskt kommer att undergå en förändring i framtiden. Detta gäller naturligtvis endast under förutsättning att eventuella skillnader bottnar i olika utbildning och att attityder till ämnet har en hög konstans.

Tabell 6 visar fördelningen av lärarna på olika åldersgrupper, sedan uppdelningen i manliga och kvinnliga lärare slopats. Det mest framträdande draget är den stora andelen lärare i kategorin t. o. m. 35 år, vilken i folkskolan utgör 44 procent och i enhetsskolan 49. En direkt

TABELL 6. *Fördelning av klasserna i lärarenkäten med avseende på lärarnas ålder*

Skolform (årskurs)	Åldersgrupper 51— år	36—50 år	—35 år	Summa
Folkskola 7	45	37	48	130
» 8	31	27	63	121
Enhetsskola 7	25	29	52	106
» 8	20	31	44	95
» 9y	18	27	49	94
» 9a, g	21	37	51	109
Realskola	43	46	39	128
Pr. realskola	18	41	13	72
Flickskola	35	30	8	73

TABELL 7. *Fördelning av lärarnas ålder i realskoleklasserna i ämnena modersmål, matematik och samhällskunskap*

Skolform och årskurs	Ämne	Antal klasser	Lärarnas ålder —35 år N	%	36—50 år N	%	51— år N	%
Realskola $4^4 + 5^5$	Modersmål	73	22	30	31	42	20	27
	Matematik	97	37	38	31	32	29	30
	Samhällsk.	128	39	30	46	36	43	34

TABELL 8. *Fördelning med avseende på lärarnas tjänsteställning och kompetens. Folkskolan*

Antal klasser	Undervisning av Ord. folkskoll. N	%	Icke ord. folkskoll. N	%	Annan lärare N	%	Uppgift saknas N
249	193	78	53	21	3	1	2

jämförelse med enkäterna i modersmål och matematik har gjorts för realskolans del (Dahllöf 1960). En sammanställning visas i tabell 7.

En signifikansprövning av värdena med chi² ger följande resultat:

	df	χ^2	*P*
Modersmål — Samhällsk.	2	1,09	—
Matematik — Samhällsk.	2	1,43	—

Inga signifikanta skillnader föreligger. Lärarna som undervisar i samhällskunskap i realskolan är ungefär av samma ålderssammansättning som de som undervisar i modersmål och matematik.

Vi har även bearbetat de uppgifter som lämnades angående tjänsteställning och kompetens. Sammanställningar ges i tabellerna 8, 9 och 11.

Våra frekvenser för ordinarie resp. icke ordinarie folkskollärare överensstämmer med de siffror, som redovisats av folkskollärarförbundet för läsåret 1958/59. Enligt dessa utgjorde de icke ordinarie folkskollärarnas andel 21,4 %. I vårt fall utgjorde andelen 21,3. I detta avseende är sålunda vårt urval av lärare fullt representativt.

Den enda skolform, för vilken jämförelse kan göras med andra lärarenkäter i kursplaneundersökningen, är realskolan. För matematikenkäten redovisades 8 % och för modersmålsenkäten 5 % lärare som saknade

TABELL 9. *Fördelning med avseende på lärarnas tjänsteställning och kompetens. Klasserna i enhetsskolan, realskolan, praktiska realskolan och flickskolan*

Skolform	Antal klasser	Undervisning av: Ord. adj. el. ämneslär.		Övr. fil. mag. (e. ö. el. extra adj. resp. ämneslär.)		Folkskoll. med el. utan vidare-utbildning		Övriga (fil. stud. o. dyl.)		Uppgift saknas
	Tot.	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Enhetsskola	416	81	19	45	11	281	68	9	2	0
Realskola	126	85	67	33	26	8	6	0	0	2
Pr. realskola	71	56	79	12	17	2	3	1	1	2
Flickskola	72	56	78	13	18	2	3	1	1	1

lärarutbildning, dvs. varken var folkskollärare eller ämneslärare. Procenten tjänstgörande folkskollärare var i matematik 14 och i modersmålet 7.

Enhetsskolans lärare har i de föregående tabellerna redovisats i en grupp. I tabellerna 10 och 11 ges en uppdelning på olika årskurser.

Beträffande klasserna i enhetsskolans årskurs 9 har vi mellan de olika linjerna, y, a och g, prövat med chi², om det förelåg några skillnader med avseende på de tjänstgörande lärarnas ålder. Resultatet tydde på att ålderssammansättningen var densamma ($\chi^2 = 1{,}29$; df = 4).

En chi²-prövning har även företagits med avseende på lärarnas tjänsteställning och kompetens, sådan den är redovisad i tabell 11. (Grup-

TABELL 10. *Klasserna i enhetsskolan uppdelade på olika årskurser med fördelning inom dessa med avseende på lärarnas ålder*

Årskurs	Antal klasser	Lärarnas ålder: —35 år		36—50 år		51— år		Uppgift saknas
		N	%	N	%	N	%	N
7	106	52	49	29	27	25	24	8
8	95	44	46	31	33	20	21	3
9y	94	49	52	27	29	18	19	0
9a	59	27	46	21	36	11	19	0
9g	42	22	52	11	26	9	21	1
9ag	8	2	—	5	—	1	—	0

TABELL 11. *Klasserna i enhetsskolan uppdelade på olika årskurser med fördelning inom dessa med avseende på lärarnas tjänsteställning och kompetens*

Årskurs	Antal klasser	Undervisning av: Ord. adj. el. ämneslärare N	%	Övr. fil. mag. (som e. o. el. extra adj. resp. ämneslärare) N	%	Folkskoll. med el. utan vidareutbildning N	%	Övriga (fil. stud. o. dyl.) N	%
7	114	11	10	10	9	89	78	4	4
8	98	27	28	8	8	60	61	3	3
9y	94	12	13	2	2	79	84	1	1
9a	59	15	25	16	27	27	46	1	2
9g	43	14	33	8	19	21	49	0	0
9ag	8	2	—	1	—	5	—	0	—

pen »Övriga» är här ej medtagen.) Skillnaden här visade sig säkerställd på 0,001-nivån ($\chi^2 = 34{,}87$; df = 4). En studie av tabell 11 visar, att 9 y undervisas av folkskollärare med eller utan vidareutbildning i långt större utsträckning än 9 a och 9 g, 84 % mot 46 % resp. 49 %. Det tycks också vara så att lärare med akademisk utbildning mera systematiskt placerats i 9 a och 9 g.

Då 9 a och 9 g endast består av 59 resp. 43 klasser och vi tänker redovisa resultat från undergrupper har vi med chi²-prövning undersökt, om vi kan slå ihop dessa grupper med bibehållande av de bakgrundsdata om lärarna, som vi vill hålla under kontroll, nämligen ålder samt tjänsteställning och kompetens. Resultatet av de båda chi²-prövningarna visar, att det icke förefinnes några skillnader, som når upp till signifikansnivån 5 %, mellan 9 a och 9 g i fråga om fördelning på de olika åldersgrupperna ($\chi^2 = 1{,}00$; df = 2) eller i kategorier av tjänsteställning och formell kompetens ($\chi^2 = 1{,}27$; df = 2). Vi kommer därför att slå ihop de båda linjerna och redovisa resultat från enhetsskolans årskurs 9 dels för 9 y och dels för 9 a + 9 g. Till den senare gruppen för vi även de hopslagna 9 a och 9 g avdelningar, som i tabell 10 och 11 redovisats som 9 ag.

En invändning, som givetvis kan resas mot förfaringssättet, är att elevmaterialet icke är detsamma i 9 a och 9 g, och att man därför kan vänta sig att lärarna använder skilda metoder och lägger upp sin undervisning på olika sätt i de båda linjerna. Intelligensmätningar och kun-

skapsprövning visar nämligen ett bättre genomsnittsresultat i 9 g än i 9 a. (Se t. ex. Försöksverksamheten med nio-årig enhetsskola, s. 92.) Enligt Blomberg (1957, s. 137) är dock kunskapsdifferenserna mindre i samhällskunskap än i engelska.

Skulle 9 a och 9 g redovisas var för sig, finge vi på grund av det ringa antalet klasser som stått till vårt förfogande, slopa den indelning i undergrupper av olika ålderskategorier, som vi tidigare redogjort för och redovisat. Då vi tillämpar denna genomgående i alla skolformer, har vi i valet mellan de bägge alternativen stannat för att ha 9 a, 9 g och 9 ag hopslagna till en grupp, benämnd 9 a, g.

Önskvärd lärarutbildning för undervisning i samhällskunskap har livligt diskuterats i samband med planerna att göra ämnet självständigt i alla skolformer. Vi skall icke här referera denna debatt. Vi ansåg det emellertid vara av visst intresse att i samband med vissa data, som insamlades om lärarna, även ta reda på deras utbildning i de ämnen som är aktuella för samhällsundervisningen och redovisa vårt material med avseende härpå. Detta skedde på det s. k. uppgiftskortet (bil. 3). Ämnesutbildningen redovisas i tabell 12.

Som framgår av tabell 12 undervisades ungefär varannan klassavdelning i realskolan och pr. realskolan av lärare med akademiskt betyg i nationalekonomi och/eller statskunskap. För enhetsskolan kommer vi upp till detsamma om vi räknar med akademiska kurser och befordringskurser. I flickskolan har 36 % av lärarna akademisk utbildning. För denna skolform förtjänar påpekas, att många lärare har genomgått Högre lärarinneseminariet, vars undervisning vi inte redovisat som akademisk.

TABELL 12. *Klasserna i enhetsskolan, realskolan, pr. realskolan och flickskolan fördelade med hänsyn till lärarnas utbildning i vissa ämnen*

Skolform	Tot. klasser	Ak. betyg i nat. ekonomi eller statskunskap med eller utan kurser		Ak. kurser, befordringskurser (ej ak. betyg i nat.ek. eller statskunskap)		Övriga kurser (ej. ak. betyg el. kurs. ej bef. kurs)	
		N	%	N	%	N	%
Enhetsskola	416	123	30	87	21	35	8
Realskola	128	64	50	8	6	16	13
Pr. realskola	72	34	47	1	1	7	10
Flickskola	73	23	32	3	4	16	22
Summa	689	244	35	99	14	74	11

Lärare i yrkesskolor

I något förändrad form beträffande de uppgifter, som skulle lämnas om eleverna, utsändes frågeformuläret till 264 slumpvis utvalda yrkesskolor under överstyrelsen för yrkesutbildning. Av dessa bortföll 80, då sådan samhällsundervisning, som gjorde besvarande meningsfullt, saknades. Från de kvarvarande skolorna inkom svar från 157 stycken, vilket ger svarsprocenten 85. Svar lämnades för 285 klassavdelningar, vilka vi i tabellerna 13—18 beskriver med avseende på veckotimmar i ämnet, elevmaterial och rekryteringsnivå samt lärarnas ålder och utbildning.

TABELL 13. *Yrkesskolematerialet. Antal veckotimmar i samhällskunskap*

vtr	N
0,5	9
1,0	114
1,5	15
2,0	78
2,5	1
3,0	6
4,0	6
Annat svar	39
Ej svar	17
Summa	285

TABELL 14. *Yrkesskolematerialet. Lärarnas kön och ålder i de olika klasserna*

Kön och ålder	N
K 51—	8
K 36—50	21
K — 35	14
K ?	2
M 51 —	67
M 36 — 50	94
M — 35	69
M ?	3
Ej svar	7
Summa	285

TABELL 15. *Yrkesskolematerialet. Lärarnas examen i de olika klasserna*

Examen	N
Folkskollärarex.	62
Akad. examen	71
Folkskoll. + ak. examen	3
Ingenjörsex.	12
Civ. ekonomex.	9
Annan examen	53
Ej svar	75
Summa	285

TABELL 16. *Yrkesskolematerialet. Lärarnas speciella utbildning i de olika klasserna*

Akademiska betyg	N	Kurser	N
Statskunskap	20	Ak. kurs i statsk.	4
Nationalekonomi	22	Ak. kurs i nat. ekon.	18
Statsk. + natekon.	12	Ak. kurs i statsk. + nat. ekon.	6
Historia	2	Befordringsk. f. folkskoll.	5
Inga ak. betyg	229	Andra kurser	7
		Inga spec. kurser	245
Summa	285	Summa	285

TABELL 17. *Yrkesskolematerialet. Klassernas huvudsakliga sammansättning med avseende på elevernas ålder och kön*

Kön och ålder	N
K — 16 år	32
K 17 — 20 år	47
K 21 — »	8
M — 16 »	86
M 17 — 20 »	38
M 21 — »	22
K + M — 16 år	16
K + M 17 — 20 år	15
Ej svar	21
Summa	285

Tabell 18. *Yrkesskolematerialet. Elevernas huvudsakliga rekrytering med avseende på skolutbildning*

Skolform	N
Folkskola, 7-årig	121
» , 8-årig	90
Enhetsskola, y-linjen	6
» , a-linjen	7
» , g-linjen	1
Realskola	41
Pr. realskola	2
Flickskola	7
Folkhögskola	2
Ej svar	8
Summa	285

Som direkt framgår av tabellerna 13—18 är det insamlade yrkesskolematerialet synnerligen heterogent både med avseende på den anslagna tiden för samhällsundervisning och lärarnas utbildning samt elevernas ålder, kön och grundläggande skolutbildning. Någon uppdelning på undergrupper av storleksordning, som tillåter meningsfulla statistiska beräkningar kan icke göras. Vi kommer därför endast att låta materialet som en enhet tjäna som belysning av vissa speciella frågeställningar.

Elever i avgångsklasser

I vår undersökningsplan ingick att belysa resultat av skolans undervisning i form av elevintresse för samhällskunskap (se s. 9). Detta ansågs synnerligen önskvärt, då det som ett viktigt mål för samhällsundervisningen ofta uppges, att hos eleverna grundlägga intresse för samhällsföreteelser. (Jfr kap. 6.) Undersökningarna bland skolelever syftade även till att skaffa referenspunkter för belysning av kunskapsutvecklingen efter slutad skolgång. Därför måste vi även utföra kunskapsprövningar. Resultaten härav och intresseundersökningarna kan tjäna som utgångspunkt för värderingar av olika sidor av samhällsundervisningen.

Inom skolväsendet företogs undersökningarna i folkskolan och realskolan. De flesta arbetstagare vi skulle träffa på ute i näringslivet, beräknades nämligen ha någon av dessa skolformer som grundutbildning. Kursplanerna för de båda skolformerna företer stora likheter, och läro-

böckerna i samhällskunskap innehåller tämligen likartat stoff. Vi ansåg oss därför kunna begagna samma kunskapsprov i folkskolan och realskolan, helst som en ledande princip vid konstruktionen av detta var att endast ta med uppgifter på sådant som fanns behandlat i de vanligaste läroböckerna. Väsentligt var att provet inte gav s. k. tak- eller botteneffekter, dvs. differentierade tillräckligt både uppåt och nedåt.

Vad beträffar provets innehåll kunde man tänka sig att antingen koncentrera provuppgifterna till ett par moment och göra dessa till föremål för relativt grundlig prövning eller att göra ett prov som tog med frågor från ett flertal moment. Avgörande för vårt ställningstagande blev att vi i provet önskade ta med en del uppgifter, som tidigare förekommit i en del andra kunskapsprövningar i samhällskunskap, nämligen med gymnasister och värnpliktiga hösten 1943 (se Blomberg 1950, s. 51—52) och inom enhetsskolans årskurs 9 i maj månad 1955 (Blomberg 1957, s. 138, 141). Därigenom erbjöd sig möjligheter till vissa jämförelser, vilka vi inte ville låta oss gå ur händerna. Då de frågor, som vi kom att välja för provet, var hämtade från olika moment, fick vi överge planerna på att endast ta med uppgifter från ett par moment. I stället inriktade vi oss på att flertalet uppgifter skulle vara hämtade från sådana moment, som hade det största utrymmet i de gängse läroböckerna, nämligen från avsnitten om staten, samhällsekonomin och sociala frågor. Några möjligheter att därvid ta hänsyn till, vilka moment lärarna ägnar den mesta undervisningstiden, hade vi inte vid tiden för konstruktionen av proven, då fältundersökningen skulle utföras vid en tidpunkt, då enkäterna inte hunnit komma in och bli bearbetade.

Genom att momenten staten och samhällsekonomin kom att representeras med största antalet frågor gynnades måhända realskolans elever jämfört med folkskolans, ty just dessa moment befanns ägnas lejonparten av undervisningstiden i realskolan (se tabell 124, bil. 7). Detta har dock ingen större betydelse, då vi inte skall begagna resultaten för några direkta jämförelser mellan elevprestationerna i folkskolan och realskolan, enär elevmaterialet, elevernas ålder och undervisningstiden per vecka skiljer sig så mycket i dessa skolformer att jämförelser ter sig föga meningsfyllda.

Provet, som var skriftligt, omfattade 33 uppgifter och hade administrativ tidsbegränsning. I tab. 121, bil. 7 ger vi exempel på uppgifter, som vi inkluderade och som förekommit i tidigare undersökningar. I dessa uppgifter skulle försökspersonen med ett ord ange svaret på frågan eller som i ett par fall stryka under det rätta svaret. Dessutom hade vi med ett antal nykonstruerade uppgifter. Dessa var s. k. flervalsuppgifter,

dvs. den svarande hade att med ett kryss i en svarsruta bland fem alternativ markera det svar som ansågs vara det rätta.

Exempel på denna uppgiftstyp är följande:
Vad kallas statsrådets sammanträden med konungen?

☐ plenum
☐ session
☐ statsrådsberedning
☐ plenarsammanträde
☐ konselj

Provet utvärderades på sedvanligt sätt, dvs. en poäng gavs för rätt svar, noll för fel. Innan det fick sin slutgiltiga form var det föremål för en serie utprövningar inom folkskolan och realskolan.

Intresset för samhällskunskapen hos eleverna undersöktes medelst ett frågeformulär. I detta fick de värdera olika skolämnen enligt en femgradig skala, som sträckte sig från mycket tråkigt till mycket roligt (bil. 4).

Undersökningen omfattade årskurs 7 i den 7-åriga folkskolan samt 4^4 och 5^5 i den allmänna realskolan, alltså avslutningsklasserna i respektive skolformer. Urvalet av klasser skedde slumpvis.

Samtliga klasser, som lottades ut, deltog i prövningen. Elevernas deltagarfrekvenser framgår av tabell 19.

Deltagarprocenten kan betecknas som tillfredsställande, varför materialet tillåter säkra slutsatser om undersökta variabler under förutsättning av goda instrument.

Undersökningen genomfördes i månadsskiftet april—maj 1959 och omfattade ämnena fysik, kemi, matematik, modersmål och samhällskunskap (Dahllöf 1960, s. 79 f). Den utfördes av personal från Lärarhögskolan i Stockholm. Eleverna garanterades, att deras svar skulle behand-

TABELL 19. *Antal klasser och deltagarfrekvenser i skolfältundersökningen.*

Skolform och årskurs	Uttagningskvot	Klasser		Elever		
		uttagna	deltagande	i årskursen	deltagande antal	deltagande procent
7-årig folkskola, årskurs 7	1 : 35	43	43	1 022	980	96
Realskola, årskurs 4^4, 5^5	1 : 25	24	24	656	618	94
Totalt		67	67	1 678	1 598	95

las konfidentiellt och inte komma till kännedom för någon lärare vid skolan. För de deltagande eleverna införskaffades efter läsårets slut betyg i olika läroämnen.

Arbetstagare i åldern 18—30 år

Genom att företa kunskapsprövningar i årskurs 7 av den 7-åriga folkskolan och den allmänna realskolans avslutningsklass, fick vi uttryck för kunskapsnivån vid avslutad skolgång. Dessa resultat jämför vi nu med utfallet på samma prov med arbetstagare inom vissa yrken i åldern 18—30 år. Syftet därmed var att söka belysa kunskapsutvecklingen efter den grundläggande skolans slut, hur det går med skolkunskaperna. Detta var som nämnts en av kursplaneprojektets målsättningar (jfr s. 4).

För att de antydda jämförelserna skall vara meningsfulla fordras, att vi har grupperna under kontroll beträffande det utgångsläge varifrån jämförelserna görs. Detta kan vi få genom de betyg som är åsatta skolprestationerna. Men detta förutsätter, att de betyg som utdelades för ett visst mått av kunskaper vid skolans avslutande våren 1959 var desamma, som gavs för motsvarande prestationer under åren 1943—1957. Inga genomgripande förändringar bör ha ägt rum i kursplaner, betygsättning och skolans inre arbete. Sådana åtgärder kan inverka så att betygen vid ett tillfälle uttrycker mått på kunskaper av annat slag än vid ett annat. Under dylika förhållanden blir naturligtvis jämförelser mer eller mindre meningslösa.

Beträffande matematik och modersmål som ingick i samma undersökningsprojekt som samhällskunskapen synes villkoren för meningsfylida jämförelser i stort sett vara uppfyllda, vilket Dahllöf har påvisat i ett kapitel, där också metoder och principer för jämförande kunskapsprövningar diskuteras (Dahllöf 1960, s. 321 ff). För samhällskunskapens del är emellertid förhållandena mer komplicerade än för de ovannämnda ämnena.

Under 1950-talet erhöll samhällsundervisningen en starkare ställning i skolan än tidigare. I folkskolan ingick samhällskunskapen tidigare som en del av ämnet historia, vilket till sitt förfogande hade 3 veckotimmar i klass 7. Denna tid skulle förutom åt samhällskunskapen ägnas åt en återblick på Sveriges historia och valda stycken ur allmänna historien. Under sådana förhållanden kan man inte räkna med att samhällskunskapen fick sig så mycken tid tillmätt, som den erhöll genom undervisningsplanen för rikets folkskolor av 1955, då ämnet gjordes självständigt med 1,5 veckotimmar.

Även i den allmänna realskolan erhöll samhällskunskapen under 1950-talet starkare ställning. I denna skolform är dock ämnet, under namnet samhällslära, alltjämt hopkopplat med ämnet historia. I den undervisningsplan, som tillämpades i realskolans avslutningsklass till och med läsåret 1952/53, hade ämnet 2 veckotimmar till sitt förfogande. Denna tid var även avsedd för historia, nämligen repetition av nya tiden. I den undervisningsplan som tillämpades i klass 5^5 och 4^4 från och med läsåret 1953/54 hade ämnet 4 veckotimmar. I anslutning till samhällskunskapens kursmoment skall dock en översikt ges över »valda sidor av vårt lands historiska utveckling, avsedd att på skilda områden ge nutidssamhällets historiska bakgrund» (a. a. s. 17). Någon revolution i fråga om kursinnehåll och syn på ämnesmetodiken innebar dock icke 50-talets kursplanerevisioner. Men med utvidgningen av undervisningstiden måste man räkna med att eleverna numera vid avslutad skolgång har mera fördjupade kunskaper i ämnet än tidigare. Vi måste därför utgå från att de arbetstagare i åldern 18—30 år som kunskapsprövningarna omfattade, hade sämre skolkunskaper på samma kursmoment i samhällskunskap vid avslutad skolgång än med dem i betygshänseende likvärda elevgrupper, som slutade skolan 1959. Ett eventuellt kunskapsbortfall kommer därför att verka större, än det i själva verket är, om man inte tar detta i beaktande. Omvänt kommer eventuellt kunskapstillskott att verka mindre än vad det faktiskt är. Därtill kommer den ökade uppmärksamhet, som bl. a. ägnats läroböckerna i detta ämne. Allt detta bör mer än väl uppväga den elevselektion och eventuella betygsglidning, som kan ha förekommit (jfr Dahllöf 1960, s. 322 ff). Det kan vidare förtjäna påpekas, att undervisning i samhällskunskap i ytterst ringa omfattning förekommer i de yrkesskolor som kan komma i fråga för de yrken inom vilka vi utförde våra kunskapsprövningar. Enda undantaget utgör lantmannaskolorna, som bevistats av relativt många jordbrukare. Ovanstående synpunkter måste tas i beaktande, då det gäller att ta ställning till framkomna resultat.

Den allmänna uppläggningen av kunskapsprövningarna och tillvägagångssättet vid dessa följde i stort en tidigare fältundersökning inom kursplaneprojektet, som utförts av Dahllöf och utförligt finns refererad hos denne (Dahllöf 1960, s. 71 ff). Av ekonomiska skäl måste för samhällskunskapens del undersökningarnas omfattning begränsas, vad beträffar både antalet företag och försökspersoner. Vi valde därvid att inom ett fåtal yrken söka få så många försökspersoner som möjligt framför att få med många yrken, vart och ett representerat av ett ringa antal anställda. Därigenom har vi möjligheter få relativt tillförlitliga resultat

inom några yrken. Arbetstagarna valdes ur för vårt land viktiga näringsgrenar, och vi sökte få urvalet så representativt för de olika yrkena som omständigheterna medgav. Vid tolkningen av resultaten måste emellertid beaktas att de utvalda yrkena självfallet inte representerar hela näringslivet.

De yrken vi efter konferenser med representanter för 1957 års skolberedning och Studieförbundet Näringsliv och Samhälle (SNS) valde ut var:

svarvare, definierade som de yrkesarbetare som betecknas med kod 40 enligt »Sveriges verkstadsförenings statistik rörande arbetslöner» (Stockholm 1952),

cellulosaindustriarbetare, grupp I, dvs. anställda som är sysselsatta med framställning av massa,

affärsanställda, expediter inom livsmedelsbranschen,

kontorister, anställda på kontor med kodnumren 9007 (»kontorist»), 9008 (»kontorsbiträde») och 9508 (»maskinskrivare») enligt yrkesnomenklaturen för tjänstemän (Stockholm 1957).

Sedan yrkena valts ut tog vi kontakt med de fackförbund, vilkas medlemmar berördes av undersökningarna. Samtliga dessa förklarade sig positiva till undersökningen, och beslöt att genom skrivelser till berörda avdelningar rekommendera den för sina medlemmar. Därefter inbjöds genom SNS ett antal företag att medverka vid undersökningarna genom att kostnadsfritt under arbetstid ställa anställda till undersökningens förfogande. Med ett par undantag förklarade sig de inbjudna företagen villiga att medverka. (De medverkande företagen framgår av bilaga 5.) När jakande svar ingått från ett företag, besöktes detta av en undersökningsledare, som medverkade vid den stickprovsmässiga uttagningen av försökspersoner och planerade administrationen av själva proven.

Utom de ovan nämnda näringsgrenarna tillkom ännu en, nämligen *jordbruksnäringen.* Undersökningen här utfördes i samarbete med Riksförbundet Landsbygdens Folk (RLF) och Svenska Landsbygdens Studieförbund (SLS) samt omfattade självständiga brukare och hemmasöner vid gårdar med 10—30 ha åker. Urvalet av försökspersoner skedde slumpvis. Det kan betraktas som riksrepresentativt.

Fältundersökningen i företagen genomfördes hösten 1959, för jordbrukarnas del i slutet av 1959 och början av år 1960. Den omfattade förutom samhällskunskap ämnena fysik och kemi samt inom vissa yrken även modersmål och matematik. Vid sidan av kunskapsproven fick deltagarna ifylla frågeformulär, som gällde användningsfrekvensen av olika

kunskapsmoment, samt lämna betygsuppgifter för olika ämnen (se vidare s. 40).

Deltagandet var frivilligt, och deltagarna garanterades, att deras resultat inte skulle meddelas vederbörandes företagsledning eller publiceras i sådan form, att någon enstaka person eller grupp skulle kunna känna sig utpekad.

För svarvare, kontorister och affärsanställda utfördes proven på ett undantag när under arbetstid. Deltagarna hade full kompensation från företagen för sin medverkan.

Inom cellulosaindustrin kunde de anställda på grund av arbetets art inte lämna sin arbetsplats under pågående skift för att deltaga i proven. Dessa måste därför förläggas till fritid, men då vi inom denna näringsgren har att göra med skiftgång, förde detta med sig, att somliga deltagare hade ett skiftsarbete endast någon timme bakom sig, när de kom till proven, medan andra skulle påbörja arbetet omedelbart efter provens avslutande. Detta förklarar den jämförelsevis låga närvaroprocenten inom denna näringsgren. Även i denna hade dock deltagarna ersättning från företagen, som om de arbetat i vanlig ordning.

För jordbrukarnas del skedde deltagandet utan ersättning. Därtill kom att många av de inbjudna hade relativt lång väg att färdas till undersökningslokalen, ofta 1—2 mil. Detta bidrog till att deltagandet även i denna yrkesgrupp blev ringa.

I tabell 20 redovisas deltagarfrekvenserna. Vi upptar i kolumnen »kallade» det antal personer som vid förplaneringen inbjöds att deltaga. Kolumnen »i tjänst» avser de försökspersoner som vid undersökningstillfället var oförhindrade att närvara. Av de kallade hade nämligen en

Tabell 20. *Deltagarfrekvenser bland olika yrkesgrupper i fältundersökningen i samhällskunskap*

Yrkesgrupp	Antal			Procent
	Kallade	i tjänst	närvarande	närvarande
Svarvare	368	335	303	90
Cellulosaindustriarbetare	452	438	231	53
Affärsanställda	153	145	123	85
Kontorister	391	349	320	92
Jordbrukare	493	448	156	35
Totalt	1 857	1 715	1 133	66

$df = 4, \chi^2 = 442{,}7, P = ***$

del giltig orsak till sin bortavaro vid proven, t. ex. sjukdom eller militärtjänst. Närvaroprocenten är räknad på det antal personer, som hade möjlighet komma till proven, dvs. på det antal som redovisas i kolumnen »i tjänst».

Som framgår av tabell 20 föreligger signifikanta skillnader mellan deltagarfrekvenserna för de olika grupperna. Det är jordbrukarna och de anställda inom cellulosaindustrin, vilka av ovan anförda skäl uppvisar låg närvaroprocent. Vi kommer dock att redovisa deras resultat men dessa måste givetvis tolkas med största försiktighet.

För svarvare, affärsanställda och kontorister kan antalet deltagare i proven betecknas som mycket tillfredsställande. Procenten närvarande är av samma storleksordning som vid den tidigare fältundersökningen inom kursplaneprojektet (Dahllöf 1960, s. 77). Därför kan utan tvivel resultaten användas för sitt syfte, jämförelse mellan kunskapsnivån vid avslutad skolgång och vid vuxen ålder.

Sammanfattning

Vi har till vårt förfogande från lärare i den grundläggande skolan ett enkätmaterial, som är riksrepresentativt och med tillfredsställande svarsprocent. Materialet är också stort nog att tillåta uppdelning på undergrupper, bl. a. med avseende på ålder och utbildning, där det är av intresse att studera inverkan av dessa variabler. Vi bör därför ha möjligheter att på ett någorlunda tillförlitligt sätt analysera och beskriva olika aspekter av samhällsundervisningen under förutsättning av att den använda enkäten varit ett tillförlitligt instrument.

Även materialen med skolelever är stora och riksrepresentativa. Vi bör kunna belysa elevintresset för samhällskunskap och skaffa oss referenspunkter för de jämförande kunskapsprövningarna.

Materialen från arbetstagare är emellertid behäftade med vissa brister. Sålunda är bortfallet stort i ett par grupper. Vi kan inte heller säga att våra sampel är riksrepresentativa eller representerar det svenska näringslivet i stort. Urvalet av försökspersoner och insamlandet av data har dock skett under betryggande former. Vi bör därför kunna ge viss belysning av de problem som vi i första hand är intresserade av, nämligen kunskaperna vid vuxen ålder jämfört med vid skolans slut samt upplevda behov av insikter i olika delar av skolämnet samhällskunskap. Däremot kan inte generaliseringar göras i önskvärd omfattning.

Materialet för läroboksanalysen beskrives i samband med behandlingen av samhällskunskapens kursinnehåll.

Enkätmaterialet från lärare

I enkäten till lärarna var de framställda frågorna som regel försedda med fasta svarsalternativ (se bil. 2). Besvarandet skulle ske med ett kryss i en svarsruta. Följande utgör ett exempel:

»Förekommer läsning av tidningar på lektionerna i samhällslära (samhällskunskap)?»

Svara med kryss!

Nej, ingen gång	☐
Ja, någon enstaka gång	☐
Ja, emellanåt	☐
Ja, ofta	☐
Ja, mycket ofta	☐

Att vi använde en teknik med i förväg bestämda svarsmöjligheter berodde på att vi dels ville underlätta själva besvarandet och dels kunna tolka svaren entydigt. Lärarna gavs möjlighet att i anslutning till svaren fritt kommentera dessa och lämna kompletterande synpunkter.

Vid bearbetningen av svaren på frågor av den exemplifierade typen har vi givit de olika svarsalternativen värdena 0—4.

Den skala som vi därvid fått fram, kan inte betraktas som en likastegsskala, dvs. en kvot- eller intervallskala (se t. ex. Ekman 1957, s. 34 f) med jämna avstånd mellan de olika svarsalternativen. Den är i stället av typen ordinalskala, dvs. vi vet den inbördes rangordningen mellan de skilda svaren, men vi kan inte exakt numeriskt bestämma dem. Som följd härav begagnar vi oss av sådana metoder vid bearbetningen som är lämpade för liknande material, nämligen de icke-parametriska (Siegel 1956). Sålunda kommer vi att använda medianen som centralvärde för grupper av svarande. Som komplettering lämnas i regel värdena för 1:a och 3:e kvartilen. Vid signifikansprövningar nyttjas det s. k. mediantestet.

Då en hel serie av svar tillhör samma frågekomplex, har vi ibland velat jämföra svarsstrukturen mellan olika skolformer. Vi har därvid använt de framräknade medianvärdena till att uppgöra rangordningar för bestämmande av rangkorrelationer (Spearman's rho) mellan grupperna.

Så gott som genomgående utgör läraravdelningen enheten vid bearbetningarna. Då vi i något sammanhang är intresserade av den enskilde lärarens uppgifter har vi tillsett, att de lärare som lämnat mer än ett svar endast räknats *en* gång, exempelvis vid försöken att bestämma lärobokens inflytande på undervisningen.

Materialet från skolelever och arbetstagare

Frågeformuläret till eleverna i skolans avslutningsklasser var försett med fasta svarsalternativ (se bil. 4). De verbalt uttryckta svaren har vi vid bearbetningen överfört till skalvärdena 0—4. Skalan måste betraktas som en ordinalskala (jfr ovan), varför vi använt medianen som centralvärde. För varje skolämne har medianen räknats fram och legat till grund för bestämmande av ordningen mellan ämnena, då det gäller popularitet.

Arbetstagarna ställdes i sitt frågeformulär inför samhällskunskapens olika moment och hade att uppge i vilken utsträckning de upplevde behov av kunskaper och insikter i de olika delarna. Även här rörde vi oss med fasta svarsalternativ och använde därför samma bearbetningsmodell som vi tidigare redogjort för och motiverat, dvs. upprättande av en skala och framräknande av medianvärden. Dessa har sedan legat till grund för rangnummer åt momenten. Rangnumren har begagnats för gruppjämförelser i form av rangkorrelationer.

För eleverna, som deltog i kunskapsprovet, korrelerades betygen i samhällskunskap med resultaten på provet. Därigenom fick vi ett uttryck för i vilken utsträckning provet mätte de kunskaper som lärarna betygsätter. Härvid beräknades produktmomentkoefficienten, då förutsättningarna för denna var uppfyllda (Guilford 1956, s. 149 f).

Vid redovisningen har vi inom de båda skolformer, som berörs av undersökningen, skilt mellan pojkar och flickor samt inom dessa grupper på elever, som slutade sin skolgång i och med avgången från folkskolans eller realskolans avslutningsklass och sådana elever som fortsätter skolgången i högre skolor. Vi gör detta med tanke på att i största möjliga utsträckning få jämförbara grupper med dem som vi träffat på ute i näringslivet. Resultaten visas i tabell 21.

TABELL 21. *Korrelationer (Pearson's r) mellan provresultat och betyg i samhällskunskap*

Skolform	Avgångna		Högre skolor		
	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Totalt
Folkskola	.61	.56	.39	.32	.50
Realskola	.41	.31	.39	.38	.39

Samtliga korrelationer är säkerställda på 0,01-nivån och av tillfredsställande storleksordning. De är genomgående högre för pojkar än för flickor. Detta är samma tendens som Dahllöf (1960, s. 359) fann i folkskolematerialet för de elever som icke går till högre studier.

Syftet med kunskapsprövningarna var ju inte att få ett mått på kunskapsnivån i skolan respektive ute bland arbetstagarna utan att få material för kunskapsjämförelser. Genom att begagna betygen dels från skoleleverna och dels från arbetstagarna ville vi skapa förutsättningar för meningsfulla resultatjämförelser. Men det stora flertalet arbetstagare lämnade folkskolan, där de undervisades, enligt 1919 års undervisningsplan (U 19) och saknade betyg i samhällskunskap. Deras kunskaper från folkskoleundervisningen i detta ämne finns redovisade i historiebetyget. Då detta säkerligen till större delen är ett uttryck för kunskaper i historia, är det ett tvivelaktigt uttryck för insikter i samhällskunskap. Därför synes en jämförande kunskapsundersökning, som bygger på så olika uttryck som betyg i samhällskunskap enligt U 55 och historiebetyg enligt U 19, ge föga utbyte. Vi vill i stället utföra denna på ett vidare uttryck för prestationsförmågan i skolan sådan den återspeglar sig genom betygen. Detta får vi genom en betygssumma som bildas av de två betygen i modersmål + betyg i matematik + betyget i ett orienteringsämne. Detta senare utgöres för skoleleverna av betyget i samhällskunskap, för arbetstagarna av historiebetyg. I tabell 22 redovisar vi denna betygssummas samband med resultatet i kunskapsprovet för eleverna i skolans avslutningsklasser.

De funna sambanden är samtliga säkerställda på 0,01-nivån och av tillfredsställande storlek. En jämförelse med tabell 21 visar att de är av samma storleksordning som mellan provresultat och betyg i samhällskunskap. De är tillräckligt höga för våra syften. Som nämnts ämnar vi begagna oss av betygssummorna som underlag för våra jämförande kunskapsundersökningar. Med kännedom om sambandet mellan betygs-

Tabell 22. *Korrelationer (Pearson's r) mellan provresultat och betygssumma*

Skolform	Avgångna		Högre skolor		
	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Totalt
Folkskola	.56	.55	.49	.55	.55
Realskola	.37	.32	.43	.32	.35

summa och kunskapsprov räknade vi för varje yrkesgrupp fram det värde (T_1), som man kan förvänta sig att den skulle ha haft vid avslutad skolgång med tanke på betygen. Detta värde (T_1) jämförde vi sedan med det resultat (T_2) som erhölls vid de utförda kunskapsprövningarna. Differenserna signifikansprövas, varvid vi använder oss av samma modell som är genomgående för de s. k. jämförande kunskapsprövningarna inom kursplaneprojektet och som finns beskriven och motiverad hos Dahllöf (1960, s. 337 ff), och som denne avslutningsvis sammanfattar: »— — — vi jämför de i de olika yrkesgrupperna i näringslivet observerade prestationerna i de olika proven med vad man utifrån sambandet mellan betyg och prestation i skolfältundersökningen skulle vänta sig av en med hänsyn till betygsnivån i ämnet likvärdig grupp elever med samma grundläggande skolutbildning» (a. a. s. 340).

Vid bedömningen av resultaten för de olika yrkesgrupperna måste vi emellertid beakta att, då det gäller ämnesområdet samhällskunskap, arbetstagarna näppeligen kan ha lämnat skolan med samma kunskaper i förhållande till sin betygssumma som skoleleverna i våra dagar (jfr s. 26). De värden vi har räknat fram för T_1 är i samhällskunskap med största sannolikhet för höga och skulle sålunda rätteligen behöva korrigeras nedåt. Men vi saknar möjligheter att uppskatta korrektionens storlek. Den överskattning av arbetstagarnas kunskaper om samhället vid skolans slut som metoden leder till måste dock beaktas vid bedömningen av resultaten.

De grupper i skolfältundersökningen, vilkas resultat möjliggör jämförelser, slutade sin skolgång i och med genomgången av högsta klassen i folkskolan eller realskolan. I de olika yrkesgrupperna tar vi därför endast med sådana arbetstagare, vilkas skolgång har utgjorts av 7-årig folkskola eller genomgången realskola och för vilka betygsuppgifter föreligger. Vi har här att notera ett bortfall i yrkesgrupperna, dels från sådana som hade någon annan form av skolgång än de nyssnämnda, dels från dem som inte meddelade sina betyg.

Inom de olika yrkesgrupperna delade vi arbetstagarna i två kategorier, varav den ena utgöres av dem som icke uppgivit sig ha någon yrkesutbildning i form av kurser eller yrkesskola. Denna kategori betecknar vi med 0. Den andra kategorien bildades av de anställda som genomgått någon form av yrkesutbildning, kurser eller yrkesskola. Den betecknades med Y. Denna uppdelning görs för att vi skall kunna undersöka, huruvida den senare gruppen, Y-gruppen, under sin vidareutbildning erhållit någon form av samhällsundervisning, som påverkar dess resultat i förhöjande riktning.

Kapitel 4. Resultatens tillförlitlighet

Då det gäller att tolka de resultat som framkommit genom ovan angivna undersökningar, uppställer sig frågan hur pass tillförlitliga dessa är. I vilken utsträckning kan man lita på de värden som användes för att karakterisera en individ eller grupp? I föreliggande fall har vi resultat som bygger på bearbetningar av enkätfrågor, resultat på kunskapsprov och uppgifter, som är beroende av minnesfaktorer, dvs. de betyg som samlades in i samband med undersökningarna ute i näringslivet. En angelägenhet är därför att söka bestämma tillförlitligheten, reliabiliteten, i våra resultat så att en uppfattning kan fås om säkerheten i dragna slutsatser. Då vi uteslutande rör oss med gruppvärden är det dessas beroende av slumpinflytelser vi kommer att undersöka.

Enkätmaterialet

Vid reliabilitetsundersökningar av enkätmaterial av den karaktär vi samlat in från lärare, kan man givetvis använda den s. k. test-retestmetoden (se bl. a. Dahlström 1957, s. 122 ff). Då den i vårt fall skulle ha ställt sig synnerligen kostsam och svåradministrerad, kunde den inte komma i fråga. En annan konventionell metod, split-half-metoden, där undersökningsinstrumentet delas i två parallella delar och svaren jämföres på dessa, var inte heller användbar i detta fall, enär förutsättningarna för uppdelning inte var uppfyllda. Frågorna kan nämligen inte betraktas som jämförbara, utan ger uttryck för helt olika ting. Vid tillförlitlighetsprövningarna har vi därför använt en metod som Dahllöf begagnat på ett enkätmaterial liknande vårt (Dahllöf 1963, s. 269 ff). Den går ut på att slumpmässigt fördela de svarande på två grupper och sedan jämföra gruppvärdena för olika frågor. Då centralvärden använts som underlag för rangplaceringar och vidare rangkorrelationer beräknats, kan vi få fram likheterna i gruppernas svar i form av en korrelationskoefficient, Spearman's rho. Denna metod är för oss synnerligen användbar vid behandlingen av utfallet på frågorna om hur lärarna fördelar den anslagna undervisningstiden på olika moment och hur de värdesätter dessa. Här har vi i redovisningen bl. a. begagnat oss av rang-

TABELL 23. *Reliabilitetsbestämningar genom rangkorrelationer (beräknade via medianer för halverade grupper)*

Skolform, årskurs	Fråga: Undervisningstidens fördelning på olika moment	Fråga: Värdering av de olika momenten
Folkskola 7	.99	.98
» 8	.96	.93
Enhetsskola 7	.99	.97
» 8	.93	.88
» 9 y	.94	.97
» 9 a g	.93	.98
» 7 + 8 + 9 y	—	.92
» 7 + 8 + 9 a g	—	.92
Realskola	.98	.99
Pr. realskola	.98	.97
Flickskola	.97	.96

nummer, som uttryck för svarsstrukturen hos olika skolformer och med utgångspunkt härifrån utfört strukturjämförelser mellan skolformerna. Det är då av vikt att söka bestämma säkerheten i centralvärdena som underlag för rangnummer. Dessa reliabilitetsberäkningar gav de resultat, som redovisas i tabell 23.

De erhållna korrelationskoefficienterna är mycket höga. Därav följer att de rangnummer, som till underlag har centralvärden för hela grupper, måste anses synnerligen tillförlitliga.

Vad gäller de frågor som rörde användningen av olika arbetsformer i undervisningen kan vi vid prövningar av resultatens tillförlitlighet inte begagna samma metod, som då det gällde att ta ställning till samhällskunskapens olika ämnesdelar. Här rör vi oss nämligen med svar på en fråga i taget och vi har att ta ställning till själva centralvärdet i sig, då detta är ett mått för en viss grupp. Vad som här intresserar är självfallet, hur pass tillförlitligt centralvärdet verkar att vara. Vi anser oss kunna visa detta genom att för de slumpmässigt hopsatta halveringsgrupperna räkna fram skillnaden mellan centralvärdena (se Dahllöf 1963, s. 278 f). Denna bör vara så liten som möjligt. Frågan är hur pass stor differens som bör tillåtas, för att man skall anse skolformens centralvärde äga en hög grad av tillförlitlighet. Våra numeriska värden har i

TABELL 24. *Mediandifferenser mellan slumpmässigt uttagna grupper på frågan om arbetsformer, som tillämpas i klassrummet*

Skolform	årskurs	Arbetsformer: Klass-undervisning	Gemensamma arbetsuppgifter	Indiv. arbetsuppgifter	Grupparbete	Klassdiskussioner	Sammanträden	Gruppdiskussioner	Studiecirkelform
Folkskola	7	0,36	0,26	0,07	0,04	0,27	0,03	0,04	0,03
»	8	0,01	0,21	0,22	0,04	0,08	0,09	0,35	0,08
Enhetssk.	7	0,15	0,18	0,05	0,00	0,01	0,05	0,14	0,03
»	8	0,19	0,15	0,32	0,03	0,21	0,03	0,04	0,02
»	9 y	0,06	0,08	0,03	0,10	0,15	0,03	0,00	0,04
»	9 a, g	0,32	0,10	0,14	0,00	0,16	0,07	0,10	0,02
Realskola		0,01	0,03	0,14	0,03	0,25	0,23	0,07	0,02
Pr. realsk.		0,02	0,12	0,27	0,11	0,32	0,01	0,03	0,00
Flickskola		0,44	0,40	0,07	0,28	0,12	0,33	0,06	0,07

de flesta fall verbala uttryck som grund (4 = mycket ofta, 3 = ofta osv.). En skillnad på en enhet måste betraktas som klart otillfredsställande. Den innebär under alla förhållanden att svaren för grupperna hör hemma i skilda kategorier. Även differenser som uppgår till mer än ett halvt skalsteg är vi benägna att betrakta som mindre goda. Även här måste man i de flesta fall betrakta svaren som fallande på olika alternativ. En skillnad, som underskrider detta värde ($< 0{,}50$) kan vi emellertid betrakta som godtagbar. I majoriteten av teoretiska fall hör då svaren hemma i samma kategori.

I tabell 24 ger vi mediandifferenser för halveringsgrupperna på frågan om arbetsformer i klassrummet.

De framkomna differenserna är små, i flera fall nära nog obefintliga. De slutsatser vi kommer att dra rörande användningen av olika arbetsformer i klassrummet, vilar sålunda på centralvärden med en ganska hög grad av tillförlitlighet.

Förutom de ovan behandlade arbetssätten, upptog enkäten frågor om mer speciella arbetsformer, studiebesök, intervjuer, behandling av dagsaktuella händelser och problem, förekomsten av tidningsläsning samt besök av fackmän. Resultaten på dessa frågor har reliabilitetsprövats på samma sätt, som värdena för arbetsformerna i klassrummet. I tabell 25 ger vi de framräknade mediandifferenserna.

TABELL 25. *Mediandifferenser mellan slumpmässigt uttagna grupper på frågor om vissa speciella arbetsformer*

Skolform	årskurs	Arbetsform: Studie-besök	Inter-vjuer	Aktuella händelser o. probl.	Tidnings-läsning	Besök av fackmän
Folkskola	7	0,01	0,19	0,38	0,06	0,03
»	8	0,58	0,03	0,07	0,15	0,01
Enhetsskola	7	0,36	0,30	0,23	0,16	0,01
»	8	0,07	0,08	0,46	0,40	0,13
»	9 y	0,13	0,11	0,24	0,23	0,02
»	9 a, g,	0,35	0,13	0,17	0,25	0,00
Realskola		0,08	0,04	0,04	0,24	0,02
Pr. realskola		0,11	0,09	0,15	0,08	0,02
Flickskola		0,89	0,22	0,02	0,05	0,06

I fråga om antalet studiebesök når två differenser upp till värden, som vi tidigare förklarat oss betrakta som mindre goda, för folkskolan 8 och flickskolan. Dessa resultat bör därför tolkas med försiktighet. För övrigt är resultaten fullt tillfredsställande. Våra gruppvärden kan sålunda sägas ha en hög grad av tillförlitlighet.

Kunskapsproven

Som vi tidigare nämnt (s. 23) strävade vi efter att konstruera kunskapsprovet så att det skulle passa både för eleverna i realskolan och folkskolan utan s. k. tak- och botteneffekter. Av figur 2, där vi visar resultatfördelningarna från de båda skolformerna framgår, att vi lyckades i föresatserna härvidlag.

Vid beräkningen av provets reliabilitet begagnade vi oss av Kuder-Richardsons metod (K—R_{20}), då förutsättningarna att använda den ansågs uppfyllda (se bl. a. Ferguson 1959, s. 279 ff). Resultaten blev:

för folkskolan r = .65

för realskolan r = .74

Reliabilitetskoefficienterna får anses tillräckligt höga för provets syfte, nämligen att vara ett instrument för gruppjämförelser.

Då vi, som tidigare nämnts, ville ha så likvärda grupper som möjligt för våra kunskapsjämförelser, lät vi i skolmaterialet skilja ut de elever

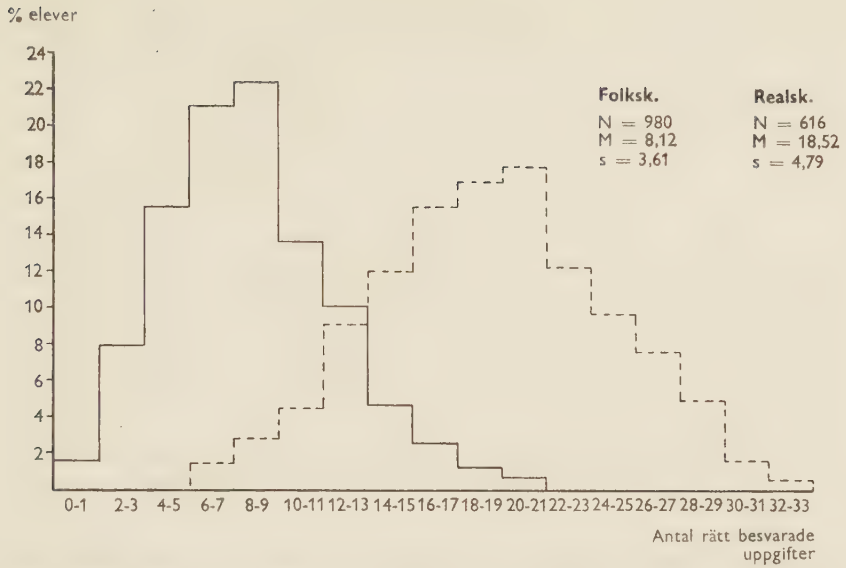

Fig. 2. Fördelningen av resultaten i kunskapsproven i folkskolan (7^7) ——— och realskolan (4^4, 5^5) – – – – –.

som gick till högre skolor (se s. 31). Detta material kan vi utnyttja till att få ett begrepp om vårt provs differentierande förmåga.

Man kan nämligen vänta sig, att de elever som fortsätter sin skolgång är de i genomsnitt bästa och bör ha bättre resultat på provet än de elever som slutar sin skolgång i och med genomgången avslutningsklass i folkskolan respektive realskolan. Vi har därför företagit signifikansprövningar mellan de båda kategorierna.

Tabell 26 visar resultaten för de olika elevgrupperna och innehåller också resultaten av de utförda signifikansprövningarna. Som framgår av tabell 26 går resultaten i den förväntade riktningen.

TABELL 26. *Resultat i kunskapsprövningar för olika elevkategorier.*

		Högre skolor			Avgångna			Signifikansröv.		
Skolform	Kön	Antal	M	s	Antal	M	s	diff	CR	P
Folkskola	Pojkar	41	11,38	3,70	497	8,18	3,61	3,20	5,33	***
»	Flickor	46	9,50	2,94	389	7,58	3,28	1,92	4,17	***
Realskola	Pojkar	106	21,24	4,30	188	19,56	4,51	1,68	3,23	***
»	Flickor	84	18,54	4,13	216	16,62	4,42	1,92	3,62	***

Elever, som fortsätter i högre skolor, har bättre resultat än de som slutar skolan i och med genomgången av folkskolans respektive realskolans avslutningsklass. Signifikansnivån 0,001 uppnås i samtliga fall. Provet visade sig sålunda ha en god differentierande förmåga.

Betygsuppgifterna

I samband med kunskapsprövningarna ute i näringslivet, uppmanades deltagarna att på ett frågeformulär lämna uppgifter om sin skolutbildning och sina betyg i modersmål, matematik, fysik, kemi (naturkunnighet) och historia. Då uppgiftslämnandet byggde på minnesfaktorer uppstod en del problem. Man måste räkna med att en del kan ha glömt av betygen alldeles eller minnas dem fel. Deltagarna gavs emellertid tillfälle att rätta till detta i efterhand genom att på en särskild blankett fylla i uppgifterna hemma och i ett lösenkuvert sända dem till undersökningsledningen. För de arbetstagare, som inte begagnade sig av denna möjlighet kan man kanske räkna med en del felaktigheter i betygsuppgifterna på grund av minnesfel. Av någon större storleksordning kan de knappast vara, då både betygsmedeltal och spridningsmått för våra grupper förefaller rimliga. Vi har dock velat belysa problemet ytterligare genom att analysera de arbetstagare för vilka två uppgifter föreligger, dels de som lämnades i samband med provet och dels de som sändes in i efterhand på det nyss beskrivna sättet. Vi har tillgång till 77, dvs. 19 % av de 414 arbetstagares uppgifter, vilkas resultat ligger till grund för de jämförande kunskapsprövningarna. Vad som intresserar är närmast om någon selektionsfaktor gjort sig gällande vid insändandet av betyg i efterhand under förutsättning att minnesfelen är av slumpmässig karaktär. Är det individer med bra resultat som sänt in uppgifterna? Är det övervägande personer som tidigare lämnat för låga betyg som skickar in nya uppgifter och därigenom »förbättrar sin ställning»? Med »bra resultat» avser vi här värden, som är bättre än centralvärdet i samhällskunskapsprovet för den yrkeskategori, som vederbörande representerar. Enligt dessa frågeställningar fördelar sig betygsuppgifterna för arbetstagarna på det sätt, som framgår av tabell 27.

Enligt den signifikansprövning, som företagits, finns intet stöd för antagandet att faktorer av antydda slag gjort sig gällande vid insändandet av betyg i efterhand. Relativt många får oförändrad betygssumma. Av de 414 betygssummor vi rör oss med, är 243, dvs. 59 % översända till oss brevledes. Att de övriga skulle vara behäftade med felaktigheter i någon större utsträckning, finns inga skäl att misstänka.

TABELL 27. *Analys av de arbetstagare som lämnade betygsuppgifter vid två tillfällen*

Betygssumma	*Bättre* provresultat än sin yrkesgrupp	*Sämre* provresultat än sin yrkesgrupp	Σ
Samma som tidigare	16	17	33
Bättre efter insända betygsuppgifter	12	16	28
Sämre efter insända betygsuppgifter	5	11	16
Σ	33	44	77

$df = 2$
$\chi^2 = 1{,}367$
$P = > 0{,}05$

Sammanfattning

De reliabilitetsundersökningar vi utfört vittnar om att de värden vi kommer att röra oss med som underlag för slutsatser, besitter god tillförlitlighet för gruppjämförelser. Detta gäller såväl enkätmaterialet från lärare som kunskapsprov och enkäter från skolelever och arbetstagare.

De använda lärarenkäterna är utarbetade och granskade i samarbete med ämnesexperter. Som vi tidigare påpekat kan de anses äga god innehållsvaliditet (jfr s. 10). Det hindrar naturligtvis inte att vissa svar kan vara behäftade med fel. Vi avser då närmast systematiska fel av den typ som uppstår, då de svarande tror sig veta vilka svar är »de bästa» och svarar i enlighet härmed. För oss ligger det närmast till hands att ta i beaktande möjligheterna av sådana svar på de frågor, som rörde arbetssätten. Här skulle i så fall lärarna i större utsträckning än vad som är fallet, uppge sig begagna de arbetsformer, som de vet att skolmyndigheterna och pedagogiska rådgivare särskilt omhuldar, exempelvis gruppарbete. Det förtjänar emellertid påpekas, att som en av den av oss använda enkätmetodens fördelar jämfört med intervju, brukar uppges att den svarande är »mindre rädd för att medge socialt icke accepterade alternativ och mera öppenhjärtig, när han anonymt fyller i ett formulär» (Dahlström 1957, s. 102). Vi skall dock ta hänsyn till problemet, då vi diskuterar de resultat vi kommer till i fråga om arbetsformerna i samhällsundervisningen.

II

MÅL OCH UNDERVISNINGS-RESULTAT

Kapitel 5. Tidigare mål för samhällskunskapen

I anslutning till SK:s förslag om nioårig enhetsskola, påbörjades en försöksverksamhet för att pröva dess praktiska genomförbarhet. I de mål och anvisningar som SÖ utfärdade för de olika ämnena (T o H) följdes i huvudsak det förslag som framlagts av SK:s kursplanedelegation. Som vi inledningsvis framhöll, ställde SK stora förhoppningar på skolämnet samhällskunskap. Innan vi närmare granskar samhällskunskapens syfte och innehåll enligt bestämmelserna för försöksverksamheten respektive för övriga skolformer, vill vi såsom en bakgrund åt våra problemställningar kortfattat ge en historisk översikt av olika målsättningar för ämnet. Därvid kommer vi att huvudsakligen uppehålla oss vid läroplanernas olika utformning genom åren. För ytterligare belysning av vissa skeden i utvecklingen, kommer vi dock även att referera vissa debattinlägg och hänvisa till innehållet i en del läroböcker.

Att skolelever behöver undervisning om det samhälle de lever i insågs tidigt. Enligt en kunglig förordning av den 13/4 1620 skulle i de inrättade gymnasierna läraren i historia meddela undervisning om bl. a. de svenska lagarna. Det heter där »Conrector som Instituerer ungdommen in Ethicis et politicis och lääss och interpreterer Svenske lagböcker» (Thyselius 1839, s. 29). Förordningen synes även ha fått praktisk efterföljd. För Västerås gymnasium under Johannes Rudbeckius tid talas sålunda om undervisning i »samtida svenska samfundsförhållanden» (Hall 1911, s. 290). I 1649 års skolordning kommer sedan detta till uttryck i bestämmelsen om att lektorn i historia och poesi skall »meddela historisk kunskap och lämna några antydningar om den svenska samhällsläran samt om grunderna för de svenska lagarna» (Hall 1921, s. 95). Men i 1693 års skolordning återfinns inte denna bestämmelse (Thyselius a. a. bil. 2, s. 9 ff). Stadgan 1693 är emellertid mycket kortfattad och kan ses som ett sammandrag av den tidigare. Den innehåller endast de allra viktigaste bestämmelserna och dit räknades tydligen inte den om samhällsläran. Samhällsundervisning kan ha meddelats även den närmaste tiden efter 1693.

I 1724 års skolordning talas i Cap. VII § 5 om en kortfattad kurs i juris prudentiæ naturalis och om att sådant skall uppmärksammas i un-

dervisningen, som »förstörer frid och samhälligheet i thet allmänna lefwernet». Detta bör innefatta samhällsundervisning av något slag.

Under förra delen av 1700-talet behandlades skolfrågor av ett flertal riksdagar. Det var framför allt hattpartiet som sökte få till stånd en undervisning, som tog hänsyn till behovet att utbilda ämbetsmän. Även insikter i grundlagarna ansågs nödvändiga (se Hernlund, 1882). År 1745 tillsattes så Uppfostringskommissionen, som året därpå hade sitt första sammanträde. Kommissionen fick ta ställning till många förslag från lärare angående förbättringar av vårt skolväsende. Av särskilt intresse från vår synpunkt är Eric Eklunds skrift »Uppfostringsläran, som visar sätt och medel till ungdomens rätta skötsel och undervisning». Eklund ville anpassa undervisningens innehåll till samhällslivets mångskiftande krav och utvecklar i kapitel 3 vad han ansåg att en sådan undervisning borde ha av gemensamt stoff för alla ungdomar:

1. Studium christianum et ethicum.
2. Studium status naturalis; dvs. människans skyldigheter och rättigheter.
3. Studium familiae; dvs. människans skyldigheter och rättigheter i de tre s. k. enkla samfunden, man och hustru, föräldrar och barn, husbönder och tjänare.
4. Studium civitatus; dvs. regentens rättigheter och undersåtarnas skyldigheter och förmåner.
5. Studium status regni; dvs. samhällets inrättning och »huru i samhället det ena är till för det andra» (Fehr 1884).

Eklund ansåg, att undervisningen skulle uppta moment som vår föda, vår bostad, vår hygien, psykologi. Han bröt med den gängse uppfattningen som tagit sig uttryck i skolordningarna, att samhällsundervisningen främst skulle innefatta kunskap om våra lagar. Det kom emellertid att dröja länge innan dessa åsikter slog igenom. Enligt Fehr (1884) innehöll dock Uppfostringskommissionens betänkande många förslag som till form och innehåll påminner om Eklunds (Fehr a. a.). Hernlund anser dock icke Eklunds inflytande på kommissionen vara bevisat (Hernlund 1882, bil. VIII, s. 2). Redan före Uppfostringskommissionens Project 1760 hade det utfärdats en förordning (Kongl. Maj:ts Nådige Bref. . then Februarii 1757), enligt vilken gymnasielärarna skulle meddela »grundlig undervisning i rikets regeringssätt och fundamental-lagar samt i dessas historiska utveckling» (jfr Hallgren 1909, s. 73). Att kännedom om lagarna ansågs viktig visas bl. a. därav att hattregeringen samtidigt ålade prästerna »att till folkets undervisning i svensk statskunskap från predik-

stolen årligen föredraga rikets grundlagar» (jfr Westling 1900, s. 103). Genom statsvälvningen 1772 sattes stadgandena i 1757 års kungörelse ur funktion.

I Uppfostringskommissionens slutgiltiga förslag erhöll bl. a. samhällsläran en gynnad ställning. Ungdomen skulle studera samhälls- och näringsliv, där de bodde, även under ferierna. Förslaget blev emellertid icke förverkligat.

År 1807 erhöll de allmänna läroverken en ny skolordning. Här påträffar vi som nytt läroämne Statskunskap, som innefattar förmåner, inrättningar, produkter och näringar (Hall 1922, s. 103 f). Vid tidpunkten kring grundlagsändringen 1809 framföres allt flera krav på en utökad folkundervisning (Westling 1900, s. 135). År 1802 hade G. A. Silverstolpe inlämnat en skrift till kanslergillet: »Utkast till afhandling om uppfostringsverk», i vilken nödvändigheten av flera fasta skolor betonades för att »den så kallade allmogen höjdes i kultur». Men undervisningen borde inte endast avse »personer såsom enskild människa utan ock såsom medborgare i en gifven stat. Därför borde kunskap om lagarna meddelas och skicklighet till ett yrke utvecklas». Lagkännedomen skulle omfatta »folkets allmänna plikter såsom undersåtar samt de författningar som beröra dess stånd» (Westling, a. a. s. 136).

I ett memorial till Ridderskapet och Adeln vid 1809—1810 års riksdag aktualiserade Silverstolpe sina åsikter i skolfrågorna (Aquilonius 1942, s. 30 ff). Med anledning härav gjorde riksdagen en underdånig framställning, vilken fick till följd att 1812 års undervisningskommitté tillsattes.

G. A. Silverstolpe, rektor och kansliråd, var liksom sin broder A. G. Silverstolpe, medlemmen i 1812 års uppfostringskommitté, verksam som läroboksförfattare. I förordet till sin år 1811 utgivna Lärobok i svenska historien, ger han sin syn på undervisningens uppläggning för historieämnet. Varje tidevarv börjar med en skildring av statens ställning som bakgrund till samhällslevnaden och dess utveckling. Boken inledes med ett avsnitt om samhällslevnaden: »Flera familjer förenade til samhällslefnad kallas et Folk. Om detta folk öfverenskommer om vissa vilkor derför, inträder det i et lagligt Statstillstånd, och det land som detta folk besitter kallas en Stat». Silverstolpe redogör relativt noggrant för regeringssätt, ständernas makt och den lagstiftande makten. Han meddelar sålunda en del statskunskap.

Skolordningen av 1820 upptog undervisning i lag- och statskunskap i apologistskolan. Men varken på liberalt eller konservativt håll var man nöjd. Röster höjdes för »en utvidgad undervisning i samhällslära — närmast då i de nya grundlagarna» (Larsson 1936, s. 205). Ännu vid denna

tid ansågs tydligen att samhällsundervisningen främst borde innefatta statskunskap. Eklunds mera nyanserade uppfattning (se s. 46) hade ännu inte trängt igenom. Detta bestyrkes vid en granskning av gängse läroböcker under 1800-talet.

Höjer (1884) inleder sin lärobok i statskunskap med en geografisk beskrivning av vårt land: läge, gränser, storlek och klimat. Sedan följer utförliga uppgifter om folkmängden, dess fördelning och tillväxt, nära fem sidor av bokens sjuttiosju, dvs. c:a 6 % av textmassan. Halva delen av boken behandlar staten. Det sker under två rubriker, författning och förvaltning. Boken har en synnerligen detaljrik uppräkning av olika statliga institutioner och deras befattningar. Den kommunala förvaltningen upptar endast tre sidor, vilket utgör 4 % av hela boken.

Hildebrand (1889) hänvisar i förordet till sin bok till »gällande stadga för rikets allmänna läroverk» (1878 års skollag), som på latin- och reallinjer upptager »grunddragen av fäderneslandets statskunskap» att läsas i 7:e klassen. Detta tolkas som en översikt av grundlagarna, förvaltningen och finanserna med historiska återblickar. De olika statliga institutionerna och vad de olika befattningsinnehavarna har att handlägga, beskrives synnerligen noggrant. Man får liksom vid läsandet av Höjers lärobok intrycket av handbok. Några allvarliga försök att belysa sociala frågor i samband med politiska och ekonomiska krafter märkes inte. Det är samhällets struktur som beskrives, ej de uppbyggande krafterna bakom.

Odhner (1869, 1893) har i sin lärobok i historia en del statskunskapsstoff insprängt. Det är det nya statsskicket, grundlagarna, strafflagen och departementalstyrelsens införande som upptar en del utrymme, c:a 4 sidor av bokens 366, dvs. ungefär 1 %. Några större förändringar från den första upplagan till den sjunde 24 år senare kan inte förmärkas.

Uppfostringskommittén infordrade år 1814 uppgifter angående folkundervisningens ställning. Av dessa framgår, att det förekom en viss undervisning i samhällslära på sina håll i vårt land. Sålunda redovisar Linköpings och Karlstads stift ett ämne benämnt statsförfattning (Torpson 1888, s. 204). Vår första folkskolestadga av år 1842 innehåller dock ingenting om undervisning i samhällskunskap. Men i § 10 mom. 2 stadgas: »För underhållande af de i skolan förwärfwade kunskaper och synnerligen för befrämjandet af en christelig bildning ... åligge det Presterskapet att uppmuntra till inrättande af och begagnande af Sockenbibliothek, samt att dertill tjenliga böcker föreslå» (SFS 1842, nr 19). Här kan man tala om ett program med syfte på medborgarskap och samhälle. Det visas bl. a. därav att riksdagen 1850—51 på motion av prosten A

Lagergren beslöt att ett ex. av de 15 årgångar av Läsning för Folket, som utgivits sedan 1835 av Sällskapet för spridande af nyttiga kunskaper, skulle kostnadsfritt tillställas samtliga rikets församlingars folkskolor med förvaring helst vid till skolan knutna sockenbibliotek. Dessa årgångar innehöll många bidrag som hörde hemma inom områdena för yrken och samhällsliv (RP 14/12 1850).

Representationsreformen och kommunalförfattningen kom att ställa ökade krav på den medborgerliga bildningen. Vid tiden härför riktades kraftig kritik mot den uteblivna samhällsundervisningen i folkskolan av bl. a. S. A. Hedin. I en skrift 1867, »Hvad folket väntar af den nya representationen», framför han krav på utrymme i folkskolans undervisning för ämnet fäderneslandets statskunskap, som skall meddela kunskap om bl. a. författningen. Hedin kallar sig själv en demokrat och argumenterar för ett demokratiskt statsskick. En förutsättning härför är, menar han, medborgerlig bildning. Det är här det nya läroämnet kommer in i bilden. Hedins åsikter delades av många s. k. skolliberaler. Richardson (1963) säger härom: »Gemensamt för alla skolliberaler, alltifrån Geijer (efter avfallet) till Adolf Hedin, P. A. Siljeström, S. A. Hedlund, F. T. Borg och Fridtjuv Berg var det förhållandet att de samtliga ansåg folkskolans viktigaste uppgift vara att bibringa eleverna den medborgarbildning som utgjorde förutsättningarna för och själva fundamentet i ett demokratiskt samhälle» (a. a. s. 275).

Det var emellertid i en helt ny skolform som samhällsundervisningen vid denna tid fick en framskjuten placering, nämligen i folkhögskolorna. I minnesskriften Svensk folkhögskola under 75 år framhåller Nordgren (1943), att på grund av det av många omvittnade sambandet mellan de nya kommunallagarna och tillkomsten av folkhögskolan 1868 följde »att det som rörde statens och kommunernas organisation, deras styrelse och förvaltning måste bli viktiga ämnen för den nya skolan» (a. a. s. 331). År 1884 utkom Medborgarens bok av Gustaf A. Aldén och därmed var, påstår Nordgren, läroboksnöden avhjälpt. I en skildring av undervisningens innehåll framhålles, att det var organisationer, kommunerna och staten, som dominerar undervisningen, »det gällde ju att hjälpa folk att använda apparaten på det rätta sättet» (a. a. s. 331). En förskjutning har emellertid så småningom ägt rum. Samhällets verksamhet och problem har fått allt större utrymme, man har gått »från institutionskunskap till problemkunskap». Ämnet erbjuder »goda tillfällen att ordna självverksamhet för eleverna», fingerade sammanträden o. d. (a. a. s. 333).

Den 2 mars 1906 utfärdades undervisningsplan för realskolan. Ämnet historia har här fått sig tilldelat 4 veckotimmar i sista klassen. Förutom

repetition av den nyare tiden i fäderneslandets historia och allmänna historien skulle man här läsa »Hufvuddragen af Sveriges nuvarande statsförfattning samt af dess centrala och kommunala ledning». I de tillhörande metodiska anvisningarna kan man i viss mån skönja en ny syn på hur ämnet skall uppfattas. Det heter där att »läraren bör söka att för lärjungarna klargöra sådana allmänna politiska och sociala begrepp som samhälle, stat, klasser, partier m. fl. hvilka den blifvande medborgaren måste förstå för att kunna bilda sig en självständig uppfattning af hithörande frågor» (a. a. s. 30 ff.) Här möter man sålunda en sådan term som sociala begrepp och uppfattningen, att eleverna skall läras att förstå och skaffa sig en uppfattning i samhälleliga frågor. Det gäller inte längre att bara känna till grundlagarna och hur själva statsbyggnaden är beskaffad. Undervisningen har ett praktiskt syfte.

I januari 1909 erhöll folkundervisningskommittén i uppdrag »att avgiva yttrande angående frågan om en omorganisation i praktisk riktning av vårt folkbildningsväsen samt inkomma med förslag till de åtgärder, som i berörda hänseende kunde finnas erforderliga» (Betänkande V, 1914, s. I f). Enligt kommitténs mening var en förändrad anordning av fortsättningsskolan den betydelsefullaste åtgärden (a. a. s. II). I ett kapitel om fortsättningsskolans betydelse talas om den ekonomiska och sociala utvecklingen. Förändringar har skett på samhällslivets område och de sociala förhållandena har ändrat karaktär. Motsättningen mellan samhällsklasserna har skärpts och den sociala frågan har allt mer trängt i förgrunden. Den politiska rösträtten har utsträckts till alla samhällslager men i ringa mån följts av åtgärder som kunnat ge medborgerlig insikt och medborgerlig ansvarskänsla (a. a. kap. I). Förhållandena för den uppväxande ungdomen har förändrats varför kommittén ser som huvuduppgifter »ungdomens uppfostran till större arbetsduglighet och till större medborgerlig duglighet» (a. a. s. 24).

I samband med utredningen företogs studieresor till en del europeiska länder bl. a. Tyskland. Angående fortsättningsskolans uppgift där påpekas, att Kerschensteiner, »den berömde organisatorn av Münchens fortsättningsskolor», kraftigt betonat att de utvidgade politiska rättigheterna och plikterna »givit fortsättningsskolorna ännu en uppgift, den att uppfostra sina lärjungar till klarseende och plikttrogna statsmedborgare» (a. a. s. 290). Till kommittén inkom bl. a. ett uttalande av det tionde nordiska skolmötet, vari framhölls att för lärjungarnas ålder väl avvägda kurser i bl. a. samhällslära bör förekomma i alla fortsättningsskolor (a. a. s. 281). I en skrivelse till konungen från Sveriges allmänna folkskollärarförening heter det att fortsättningsskolan bör »så långt det är

förenligt med lärjungarnas ålder, meddela sådan borgerlig bildning, som den vuxne måste äga för att rätt kunna fylla sin plats i det nutida samhällslivet inom kommun och stat» (a. a. s. 457).

Folkundervisningskommittén föreslog i sitt betänkande år 1914, att *medborgarkunskap* skulle upptagas som ett huvudämne i fortsättningsskolans läroplan. Undervisningen avsåg »att stärka de ungas känsla av samhörighet med och ansvar gent emot andra. Det gäller att för lärjungarna klargöra huru de såsom samhällsmedlemmar ha intressen, gemensamma med andras, huru dessa tillvaratagas och främjas, huru den enskilde såsom samhällsmedlem har både förmåner och plikter m. m., allt i syfte att i den mån det för skolan är möjligt, bidraga till att uppfostra de unga till att var på sin plats med intresse och ansvarskänsla göra sin insats i det samhälleliga livet». Utgångspunkten för undervisningen skulle vara »det samfund, som är grundvalen för hela samhällsbyggnaden, familjen». På detta sätt skulle de unga få en uppfattning om vad ett gott hem betyder. »Härmed vinnes en naturlig övergång till undervisningen om de samhällen, som utgöres av kommunen och församlingen.» Så småningom vidgar sig synkretsen »till att omfatta även de större samhällena: kyrkan och staten» (a. a. s. 90—92).

Folkundervisningskommitténs förslag till kursplan väckte allmänt gillande. Men från förbundet för nykterhetsundervisning framfördes en del kritiska synpunkter, bl. a. att »kommittén förbisett den sociala synpunkten på detta ämnes behandling och uppfattat detsamma såsom egentligen inskränkt till författnings- och förvaltningskunskap» (Jacobsson 1949, s. 193). Vi möter sålunda redan här en kritik mot samhällsundervisningens innehåll som ännu inte förlorat sin aktualitet.

Folkundervisningskommitténs förslag vann statsmakternas bifall, och som medborgarkunskapens mål anges i 1918 års fortsättningsskolestadga:

»Undervisningen i medborgarkunskap skall hava till uppgift att giva lärjungarna kunskap om samhällets byggnad, om olika samfundsformer, såsom familj, kommun, kyrka och stat, samt dessas uppgifter och verksamhet och att därvid öppna de ungas blick för de förmåner det medför att leva i ett ordnat samhälle, att göra dem förtrogna med de rättigheter, som tillkomma medborgaren i ett sådant samhälle, men ock inskärpa de förpliktelser, dessa förmåners åtnjutande ålägger varje dess medlem, samt sålunda göra dem skickade att som vuxna bruka den medborgerliga friheten under känsla av ansvar för samhällelig rättvisa och allmänt väl» (SFS 1001/1918 § 13).

I den obligatoriska skolan var det sålunda först i fortsättningsskolan, som undervisning i samhällsorienterande moment kom att äga rum in-

om ramen för ett självständigt ämne. Som framgår av målsättningen för ämnet nämnes kunskap om samhällets byggnad främst. Detta kan motiveras utifrån de rådande förändringarna i samhället. »När medborgarkunskap lancerades som läroämne, var det de nya politiska rättigheterna, deltagandet i kommunala och statliga val, som gjorde, att man ville att skolan skulle orientera de unga i frågan om dessa politiska institutioner. Så kom huvudvikten i ämnet medborgarkunskap att läggas på de politiska institutionernas former» (Jacobsson 1949, s. 194).

För folkskolans del ansåg folkundervisningskommittén, att medborgarkunskapen »är ett ämne som ligger ovanför det stadium på vilket den sexklassiga folkskolans lärjungar befinna sig». Dessa synpunkter framfördes i ett avsnitt om social fostran. Kommittén var medveten om strävanden utomlands »att bringa själva skolarbetet in under gemensamhetsprincipen». Som exempel härpå nämnes »upprätthållande av skolans ordning, slöjd- och trädgårdsarbete, experimentellt arbete och dylikt». Att några samhällsorienterande moment skulle kunna tjäna samma syften, föresvävade tydligen inte kommittén. I den undervisningsplan för rikets folkskolor, som utkom år 1919, ingick emellertid samhällskunskap i historieämnet. De tre veckotimmar, som anslogs åt historia i klass 7 A-form, skulle bl. a. omfatta: »Några bilder från vårt nuvarande samhällsliv, vilka är ägnade att belysa kommunernas och statens styrelse och förvaltning samt några av vårt lands viktigaste företeelser på samhällslivets område» (U 19, s. 101). Då det i de tre veckotimmarna ingick att ge en återblick på vårt lands historia och dessutom valda stycken ur allmänna historien, kunde det givetvis inte bli fråga om någon grundligare undervisning i samhällsföreteelser. Detta kompenserades givetvis i någon mån genom kursen i medborgarkunskap, som meddelades i fortsättningsskolan, både den allmänna och den yrkesbestämda. För den sexklassiga folkskolans sjätte klass föreskrev U 19: »Några få bilder från vårt nuvarande samhällsliv». Denna bestämmelse gällde i huvudsak även B-formerna och undantagsformerna C och D.

Undervisningen i samhällskunskap (medborgarkunskap) hade ingen egentlig tradition att bygga på som kunde utnyttjas t. ex. i form av erfarenheter från läroverken. Enligt Larsson (1936, s. 207) torde folkhögskolorna ha spelat en viss roll vid utformningen av det nya ämnet. För denna skolform fanns läroböcker utarbetade (se s. 49). Vidare hade det funnits viss undervisning av samhällsorienterande karaktär i fortsättningsskolor, som hade inrättats före 1918. Redan innan fortsättningsskolestadgan kom ut gav sålunda Helger ut en medborgarbok, som enligt förordet är skriven enligt den läroplan, som kungl. folkskoleöverstyrelsen förordar

för allmänna fortsättningsskolor i utlåtande av den 15 juni 1916 (Helger 1917). Helger, som själv hade ett tiotal års erfarenheter från samhällsundervisning i fortsättningsskolor, skriver, att han funnit det »alldeles nödvändigt att ta med exempel från hemorten». Han ansåg praktiska övningar med fingerade stämmor vara av stort värde för uppfattningen om den kommunala självstyrelsen. Av de 108 sidor som boken innehåller ägnas 14 st. (13 % av textmassan) åt hemmet, kommunen 38 (35 %), kyrkan 3 (3 %), staten 36 (33 %), sociala frågor 16 (15 %) och anstalter för yrkesutbildning 1 sida (1 %). Jämfört med böcker nuförtiden ägnas stora utrymmen staten, vilket är det mest iögonfallande. Detta är väl egentligen ej så förvånande med tanke på att de samhällsorienterande momenten i vårt skolsystem en gång gick under namnet statskunskap. Läroboken innehöll även en del arbetsuppgifter, såsom att göra upp röstlängder och att räkna ut antalet röster för kommunalval, uträkning av landstingsskatt, kommunalskatt, vem som riksdagsmandaten tillfaller etc. Helgers bok hade till 1958 utkommit i 39 upplagor, inalles 441 000 ex., och under årens lopp blivit föremål för omarbetningar. Titeln har ändrats till Medborgarbok för ungdomsskolor. En del av omarbetningarna har betingats av förändringar i lagar. Därjämte har utvidgade anknytningar till den historiska utvecklingen skett. Avsnitten om sociala frågor samt yrkesval och yrkesutbildning har utökats betydligt. Mycket av den första upplagans stoff kvarstår dock relativt oförändrat. Helgers lärobok har säkerligen bidragit åtskilligt till uppfattningen om vad samhällsundervisning är och bör innehålla. Detsamma kan sägas om Värner Rydéns Medborgarkunskap (se Jacobsson 1949, s. 194). År 1923 utkom 1:a upplagan och i förordet till denna ger Rydén sin syn på ämnet. Detta »får ej bestå i tråkiga uppräknanden av namn på institutioner och ämbetsverk. Undervisningen måste avse att bibringa de unga en historisk syn på samhället, dess institutioner och förhållanden. Nutidssamhället och nutidsproblemen blir på ett helt annat sätt intresseväckande för de unga, när de se dem i historiens ljus och medborgaranda väckes och växer i samma mån, som man genom undervisningen möjliggör för dem att leva sig in i samhällsutvecklingen, att känna sitt folk och dess insatser i danandet av det svenska samhället». Värner Rydén ger i detta sammanhang även »två vänliga råd» för undervisningen:

(1) »Låt ej läroboken binda undervisningen vare sig i fråga om stoffet eller lärogången! Läroboken är avsedd allenast som en hjälp, läraren är det väsentliga.
(2) Sök, att så långt det är möjligt vid undervisningen knyta an till

barnens erfarenheter! Det finns i varje bygd möjligheter härtill — det gäller blott att finna ut dem.»

Liksom Helgers bok innehåller Rydéns mycken institutionskunskap och kan i åtskilliga fall tjäna som en uppslagsbok.

Under 1920-talet kan man i vårt land spåra ett livligt intresse för amerikanska skolförhållanden. Detta tog sig uttryck i studieresor till USA och böcker om dess skolförhållanden. År 1916 hade Dewey givit ut Democracy and Education, vars pedagogiska konsekvenser Kilpatrick omsatte och redogjorde för i skriften The Project Method, som utkom 1918, samma år som Bobbitts Curriculum. Bobbitt sökte dela upp det personliga aktivitetslivet i olika fält, som sedan blev föremål för analyser med avseende på olika slags aktiviteter, vars betydelse bedömdes (jfr Husén-Dahllöf 1960, s. 32).

Med statsstipendium företog Hänninger år 1921 en studieresa i USA. I en redogörelse härför framhåller han, hur grundligt och systematiskt amerikanerna går till väga och utnyttjar barnpsykologin, socialpsykologin och den experimentella pedagogiken (Hänninger 1922, s. 56 ff). I ett avsnitt om lärokurserna nämner han, hur man i barndomsskolan utgår från barnets värld och samhälle, skolklassen, då man skall lära sig medborgerliga skyldigheter och rättigheter. Avslutningsvis talar han om att man på samma gång söker skapa självständiga och ansvarskännande medborgare. Hänninger förklarade sig övertygad om att den amerikanska skolan hunnit ett gott stycke mot målet (a. a. s. 135).

Några år senare studerade Oscar Olsson skolförhållandena i USA i överensstämmelse med statsrådet Olof Olssons önskan (Olsson 1926, s. 5). Olsson behandlar olika undervisningsmetoder och särskilt dem han kom i kontakt med vid Frederic Burk's seminarium i San Francisco och den därifrån »utgångna rörelsen för individualiserad undervisning» (a. a. s. 5). Han redovisar ganska utförligt den nämnda skolans statistik för skolframgång, som vill visa metodernas bärkraft, utan att närmare söka analysera elevmaterial, lärarfaktorer, undervisningsmateriel osv. (a. a. kap. 1). Sin uppfattning om den amerikanska skolvärlden uttrycker han bl. a. på följande sätt: »Skolan ett verkligt samhälle med starkt samfundsliv, inte förberedelse för livet utan växt i livet — det är ju det moderna amerikanska skolidealet! Vissa ämnen äro mera direkta verktyg härför än andra, t. ex. historien, dock i andra kurser än de traditionella» (a. a. s. 95). De ämnen Olsson främst avser är »de sociala ämnena» av vilka han bl. a. nämner medborgarkunskap (a. a. s. 95). I samband härmed uppehåller sig Olsson vid Francis W. Parker-skolan vars huvudsyfte

anges vara »karaktärsdaning och inte inhämtande av kunskaper för kunskapernas egen skull. I nära samarbete med hemmet har skolan till uppgift att vara den direkte uppfostraren till de medborgerliga goda egenskaperna i ett skolans samfundsliv som förebådar den mogne mannens deltagande i samhällsarbetet» (a. a. s. 96). Olsson redogör även för kursinnehållet i de sociala ämnena för de åldersstadier som motsvarar vårt högstadium (a. a. s. 184 ff). Han säger, att de använda metoderna är framgångsrika och beskriver i anslutning härtill ett försök som gjorts av Hatch med kurs i »förhållandena människorna emellan» och för vilken målsättningen var »att bli en god familjemedlem och världsmedborgare såväl som statsmedborgare . . . Kursen bör ha stort intresse som jämförelsematerial med de ämnen som i gamla världen åsyfta detsamma, religionsundervisning eller — i Frankrike — moralundervisning» (a. a. s. 233 f). Hatch redovisade goda resultat och även om man inte okritiskt kan anamma dem anser Olsson, att »under alla förhållanden torde man få medgiva, att den amerikanska skolan genom ämneskurserna i historia, i stats- och i medborgarkunskap inlagt mycket stora förtjänster om skapandet av riktiga och effektiva metoder för utvecklandet av gott medborgarsinne» (a. a. s. 235). År 1930 motionerade Oscar Olsson i riksdagens första kammare (motion nr 69) om kraftiga beskärningar i folkskolans kristendomsundervisning. Motionen avslogs, men Olsson höll ett anförande vilket enligt Melander (1963) »förtjänar uppmärksamhet, eftersom det i Deweys anda framhåller sambandet mellan etisk fostran och goda vanors inövande» (a. a. s. 176). Olsson ansåg att samhällsläran erbjöd rikliga tillfällen att inöva moral (jfr Melander 1963, s. 177). Här möter vi sålunda uppfattningen att samhällsundervisningen inte endast bör bestå av kunskapsmeddelelse om olika organisationers uppbyggnad. Genom sin art inbjuder ämnet även till uppfostran. Idéernas antagliga ursprung, amerikanska skolvärlden och Dewey, förtjänar att uppmärksammas i detta sammanhang, helst som ett flertal svenska böcker under den följande tidsperioden behandlar skolförhållanden i USA, ex. Larson (1931), Hermansson (1940), Skäringer-Larsson (1941), Casserberg (1948). I dessa arbeten återfinnes nämligen många av de idéer om bl. a. social fostran och arbetsmetoder i skolan, som man påträffar i SU:s och SK:s betänkanden.

I slutet av 1920-talet kan man även på högsta ort spåra ett livligt intresse för skolans arbetsformer. Så erinrar t. ex. chefen för ecklesiastikdepartementet N. J. F. Almkvist i proposition av den 18 febr. 1927 angående omorganisation av det högre skolväsendet att »skolarbetet i alltför ringa utsträckning inriktats på att taga de ungas aktivitet i anspråk. Mot

bakgrunden av dessa förhållanden framstår kravet på en omläggning av skolans inre arbete såsom naturligt och välgrundat. Under beteckningen 'arbetsskolan' möter man ett rikt och djupgående pedagogiskt reformprogram. De bärande principerna i detta program hava visserligen blivit med framgång prövade inom vårt lands skolor, särskilt inom folkundervisningen, men de förtjänar en långt vidsträcktare tillämpning» (prop. nr 116, s. 17).

Intresset för skolans arbetssätt återspeglar sig i den reaktion, man kan märka, mot den utformning som samhällsundervisningen fått i den obligatoriska skolan. I serien Arbetssättet i folkskolan behandlade Wikberg (1928) medborgarkunskapen. Han hävdade, att ett av de viktigaste problemen i fråga om undervisningen i medborgarkunskap är urvalet av stoff. »Stoffet måste begränsas till det, som något så när kan göras begripligt för det stora flertalet ungdomar i denna ålder» (a. a. s. 279). Han framhåller, att undervisningen så mycket som möjligt bör vara hembygdsbetonad och sammanfattar sin åsikt om stoffurvalet på följande sätt: »Ett ganska strängt urval av stoff bör ske. Efter en kort inledningskurs om hemmet och familjen behandlas kommunen rätt utförligt, särskilt de stora kommunala ärendena, fattigvård, barnavård, hälsovård, folkskoleväsendet o. s. v., vidare något om kyrkan. Därefter utväljas vissa kapitel av statskunskapen, såsom sättet för folkets representation i statsangelägenheterna (riksdagsmannaval), rättskipningen m. m. Slutligen behandlas några av vår tids viktigaste samhällsfrågor» (a. a. s. 282). Wikberg säger vidare, att undervisningen föga intresserat eleverna och givit klena resultat. Han anser detta bero på »att lärarna i alltför stor utsträckning använt den föredragande och läxförhörande metoden. På detta sättet har ämnet blivit ett vanligt 'läxämne' blott, aldrig kommit lärjungarna nära s. a. s.» (a. a. s. 283). År 1929 gav Wikberg ut en handledning för undervisningen i medborgarkunskap, där han ytterligare utvecklar sina åsikter. Han förordar även här ett urval av stoff, »om undervisningen skall lämna några verkliga resultat» (Wikberg 1929, s. 11). Vid stoffurvalet bör hänsyn främst tas till »vad som intresserar lärjungarna och vad som på ett eller annat sätt kan ligga dem tillräckligt nära». Wikberg föreslår en begränsning av statskunskapen men vad som av denna borde ägnas mer uppmärksamhet än hittills, är rättskipningen. Han citerar även en artikel av Norinder (1928, s. 117): »När allt kommer omkring betyder det kanske mindre om de unga ej till fullo lärt känna den invecklade författnings- och rättsorganisation, varigenom de medborgerliga intressena bringas till utjämning inom kommun och stat. Huvudsaken är väl dock att de på förhand gjorts bekanta med några av de livsfrågor, som envar

kan ställas inför i det offentliga. Därför behövs det inom medborgarkunskapen beredas större utrymme för själva de medborgerliga problemen. Ty det är långt mera frågornas egen problematik än fakta och färdiga resultat, som frigör själens energi i ett självständigt tänkande. Först därigenom ger undervisningen verklig och varaktig medborgarbildning tillbaka.»

Lindmark och Ekeberg betonar Värner Rydéns insatser för medborgarkunskapen: »Ämnet har på ett lika enastående som utmärkt och enhetligt sätt utformats av Värner Rydén i fortsättningsskolestadga, lärobok och utbildningskurser för lärare, ja på ett alltför utomordentligt sätt» (Lindmark & Ekeberg 1929, s. 10). Med detta senare avser de att de pedagogiska diskussionerna om ämnet blivit föga givande. De har mest rört sig om undervisningstidens otillräcklighet och kursernas koncentrering. Men, framhåller de, »på en vital punkt har det varit mycket tyst, elevernas förutsättningar för ämnet». De ifrågasätter värdet av Rydéns råd nr 2 att man vid undervisningen skall knyta an till elevernas erfarenheter och ställer frågan: »Är man inte alltför optimistisk, när det gäller att hos tretton- fjortonåringar förutsätta medborgerlig och samhällelig erfarenhet?» Sin frågeställning sökte de belysa med en undersökning, som anordnades i samråd med professor Jaederholm. Därvid fick eleverna i ett femtiotal skolor, inalles 570 elever i folkskolans avslutningsklass, besvara 55 tryckta frågor. De slutsatser de drar av resultaten är, att eleverna var ytterst litet bevandrade i sociala och ekonomiska frågor. De framhåller behovet av undervisning i dessa spörsmål samtidigt som de varnar för att överskatta barnens medborgerliga erfarenheter. Vidare betonas vikten av att undervisningen »blir till ytterlighet åskådlig och person- och bygdebetonad» (a. a. s. 10 ff). Lindmark och Ekeberg redovisade en ny undersökning två år senare, där de sökte belysa undervisningsresultatet av fortsättningsskolans undervisning. Samma frågor ställdes som vid den föregående undersökningen, men endast 150 elever deltog. Även denna gång erhölls få riktiga svar på frågor, som rörde sociala och ekonomiska förhållanden. Samma slutsatser som tidigare drogs av resultaten, och undersökningsledarna framhåller: »Säkerligen har ämnet medborgarkunskap ofta endast blivit en omskrivning av stats- och kommunalkunskap. På goda grunder torde det dock ifrågasättas om inte kunskap om andra sidor av nutidslivet skulle ligga 13—14-åringar bra mycket närmre och även bättre rimma med namnet medborgarkunskap» (Lindmark & Ekeberg 1931, s. 375).

Ekeberg hyste dock gott hopp om »att ämnet medborgarkunskap började komma ur portgångsföret». Han uttalar, då han samtidigt recense-

rar sju arbeten som berör medborgarkunskapen: »Man är inte längre nöjd med ämnets traditionella uppläggning». Därom vittnar utvidgningen av de sociala frågornas behandling. Han pekar dock på något som han tycker fattas, nämligen kapitel om personlig takt och hyfsning, utbildningsmöjligheter, yrkesval, arbetstillgång och arbetslöshet, frivilliga folkbildningsarbetet, studiecirklar, bibliotek, tidningar, idrott och fysisk fostran, bostadsfrågan och hemkultur (Ekeberg 1930, s. 291 ff).

För de allmänna läroverken gällde från 1928 att samhällsundervisningen skulle meddelas i ämnet Historia med samhällslära (SFS 1928: 252). Undervisningsplanen detta år efterträddes redan 1933 av en ny i vilken ringa förändringar i kursinnehållet hade gjorts. Det heter här beträffande målet för undervisningen i ämnet i realskolan, att man skall meddela eleverna en »elementär kännedom om det nutida samhällets byggnad och verksamhet samt om medborgarnas skyldigheter och rättigheter». Undervisningen skulle meddelas i sista klassen, där tre veckotimmar stod till förfogande, men av den tiden skall en del anslås åt repetition av den nya tiden såväl i svensk som allmän historia. Lärostoffet skall vara: »elementär kännedom om samhällets ekonomiska och sociala byggnad samt viktigare sociala rörelser, grunddragen av Sveriges statsförfattning, förvaltning och rättsväsen» (1933 års undervisningsplan). Kursinnehållet rör sig sålunda bort från den rena statskunskapen. Samhällsekonomiska frågor och sociala förhållanden kommer in i bilden. För utformningen av det nya läroämnet förtjänar professor K. G. Westman att uppmärksammas (jfr Larsson 1936, s. 208 f). I sin lärokurs i samhällslära för realskolan strävar han efter »att undvika den torra och systematiska uppräkningen av lagar och förordningar. I stället söker han ge de unga en levande kunskap — en inblick i samhällets fortskridande utveckling ur historisk synvinkel. Själva händelseförloppet träder i förgrunden. Betydelsefulla drag i det svenska samhällets öden få därigenom en självständig belysning ... Prof. Westman har genom sin lärobok i historia för realskolan på ett lyckligt sätt anknutit samhällslära till historieundervisningen» (a. a. 209).

År 1940 tillsatte Kungl. Maj:t en kommitté för att utreda skolväsendets organisation, 1940 års skolutredning (SU). Som vi tidigare påpekat, rådde under 20- och 30-talet ett livligt intresse för skolans inre arbete inom vissa skolkretsar i vårt land. Både från kontinenten och USA (se s. 54 f) hämtades impulser till en förnyelse av skolarbetet. Man började alltmera tala om skolans fostrande uppgifter, dess förmåga att skapa goda attityder hos lärjungarna mot samhället. Detta kommer till tydligt uttryck i direktiven för SU, där det heter: »Som allmän princip för utred-

ningsarbetet bör fasthållas, att skolans yttersta mål måste vara icke kunskapsmeddelelse utan fostran i ordets vidaste och djupaste mening. Skolans uppgift är att harmoniskt utveckla ungdomens anlag ej blott intellektuellt utan även fysiskt och moraliskt... De unga måste fostras till sanningskärlek och självständighet, till fasthet i karaktären, till självdisciplin och social ansvarskänsla, till en medveten och offervillig samhällsanda, till trohet mot vårt folks traditioner och andliga arv (SOU 1944: 20, s. 28). SU hade sålunda vida direktiv, ett rikhaltigt material och ett stort intresse för ämnet medborgarkunskap bland pedagoger, då den gick till verket att behandla samhällskunskapens plats i den framtida skolan. För folkskolans del säger utredningen, att en ledande princip för dess ställningstagande vid förslaget till undervisningsplan var »att utbyta föråldrat lärostoff mot sådant som har aktualitet och motsvarar de kunskapskrav, som nutiden ställer på medborgaren» (SOU 1946: 11, s. 242). Därför ansåg utredningen »det angeläget att, såsom från många håll yrkats, i sjunde och åttonde klassen söka tillföra undervisningen nya kursmoment av beskaffenhet att så nära som möjligt ansluta till den praktiska verksamhet, som väntar ungdomarna ute i livet». Sålunda föreslogs bl. a. »en allsidigt orienterad samhällskunskap» (a. a. s. 243). Men av »praktiska skäl» skulle dessa nya kursmoment icke vara särskilda ämnen utan komma in under de »hittills använda allmänt vedertagna ämnesrubrikerna». Men ett ämne skulle i fortsättningen benämnas Historia med samhällskunskap. I motiveringen för att kalla ämnet så heter det, att folkskolans historieundervisning bör få en sådan läggning, att den tillika utgör en förberedelse för den i avslutningsklasserna upptagna mera sammanhängande kursen i samhällskunskap» (a. a. s. 268). En av historieundervisningens viktigaste uppgifter anges vara att fostra de unga till goda medborgare. »Den särskilda undervisningen i samhällskunskap har till uppgift att bibringa lärjungarna en vidgad kunskap om hemmet och familjen som samhällets grundval samt kännedom om kommunens och statens byggnad och verksamhet och om våra plikter och förmåner i ett fritt land» (SOU 1946: 15, s. 112).

Vid översynen av realskolans kurser i olika ämnen fann SU det angeläget att inhämta kännedom om de önskemål som fanns i detta avseende inom det praktiska yrkeslivet. Den sände därför ut ett cirkulär till offentliga myndigheter och institutioner, till organisationer och enskilda företag samt till vissa utbildningsanstalter med frågan, »huruvida de på grund av erfarenheter från sina resp. arbetsområden hade några önskemål eller förslag att framföra beträffande den utbildning, som de olika skolorna meddelade, samt om så var fallet, vilka ändringar de ansåge

önskvärda» (SOU 1945: 61, s. 68). Ökad utbildning i samhällskunskap önskades av patent- och registreringsverket, fyra länsstyrelser, Stockholms stads fattigvårdsstyrelse, bankernas förhandlingsorganisation och Sveriges arbetsledareförbund. Det sistnämnda önskade särskilt att eleverna bibringades kännedom om vårt näringsliv och dess förutsättningar. Utredningen fastslog: »En ökad uppmärksamhet åt medborgarkunskapen är dock en utbredd önskan» (SOU 1945: 61, s. 74).

SU kom att föreslå en ökning av undervisningstiden för ämnet historia med samhällslära i sista klassen av realskolan. Denna tid var avsedd att komma samhällskunskapen till del. Beträffande kursinnehållet heter det bl. a.: »Såsom ett helt nytt moment i samband med undervisningen i samhällskunskap kan övervägas en viss orientering i frågor, som röra den enskildes och samhällets ekonomi» (SOU 1945: 61, s. 149). Samarbetskommittén för sparpropaganda hade nämligen verkställt en utredning av frågan om förbättrad ekonomiundervisning och meddelat vissa allmänna synpunkter och önskemål. Som mål för realskolans undervisning angavs: »En elementär kännedom om det moderna samhällets livsformer och sociala förhållanden» (a. a. s. 272). I förslaget till kursplaner finner man, att detta skulle innebära följande: »Grunddragen av det svenska statsskicket, den statliga och den kommunala förvaltningen, elementär kännedom om det svenska samhällets sociala struktur, dess ekonomiska, sociala, ideella och politiska institutioner samt om samhällsorganens socialvårdande verksamhet, grunddragen av samhällsekonomien: elementär kännedom om de viktigaste institutionerna och företeelserna inom vår tids ekonomiska liv med särskild hänsyn till förhållandena i Sverige». I anmärkningarna till tim- och kursplanerna framhålles: »Det är ett önskemål, att lärjunge som genomgått realskolan, skall ha erhållit så pass omfattande kunskaper om samhället, att han icke står alltför desorienterad inför de stora problem han möter, även om hans kunskap endast undantagsvis kan få den konkretion, som först praktisk erfarenhet av samhällslivets problem kan bereda vaken ungdom. Det är ej minst förmågan att iakttaga och smälta sådana praktiska erfarenheter, som realskolans kurs i historia med samhällskunskap bör utveckla» (a. a. s. 281).

Samma mål för undervisningen som för den allmänna realskolan föreslog SU för den praktiska realskolan. För den kommunala flickskolan föreslogs i huvudsak samma undervisningsplan, men utredningen ansåg, att i denna skolform skulle samhällsproblemen kunna behandlas på ett mer fördjupat sätt, då eleverna här hade grundligare underbyggnad än realskolans lärjungar (SOU 1947: 49, s. 179).

Än starkare än SU betonade 1946 års skolkommission (SK) vikten av

att samhällsorienterande moment infördes i våra skolor. Den ansåg, att skolan har »försummat en lång rad kunskaper, som är av omedelbar betydelse för det praktiska medborgerliga livet. Genom att föreslå införandet av ämnet samhällskunskap som ett självständigt ämne genom hela skolan har skolkommissionen velat råda bot för dessa missförhållanden», heter det i dess principbetänkande (SOU 1948: 27, s. 30). Den påpekar vidare, att »de sociala företeelserna blir allt mer sammansatta och allt mer betydelsefulla för den enskilde». Önskemål finns att skolan skall bereda plats åt nya, tidskrävande sociala moment, t. ex. ekonomiundervisning och yrkesorientering. Vidare begärs en effektivare undervisning i bl. a. nykterhetsfrågor och familjekunskap. SK påpekade, att »många sociala problem kan inte tillfredsställande behandlas utan att man går in på psykologiska frågor och på olika idéer och ideologier». Därför ansågs att det i högsta klassen av enhetsskolan borde ges en elementär orientering i några praktiska psykologiska frågor. För att samhällskunskapen skulle ge de eftertraktade resultaten beträffande fostran och kunskaper, betonades starkt vikten av ämnets *metodiska utformning*. Det var nödvändigt att utforma arbetssätten med tanke på att väcka intresse för ämnet. Fördenskull rekommenderade SK s. k. aktivitetsbetonade arbetssätt till mera allmänt bruk. Ifrån att betoningen har legat helt på kursinnehållet har sålunda själva undervisningens utformning kommit alltmera i förgrunden. Detta hänger samman med SK:s tro på samhällskunskapens fostrande möjligheter.

I de remissyttranden (SOU 1949: 35) över SU:s och SK:s betänkanden, som rörde samhällskunskapen, kan nämnas att 18 skolstyrelser tillstyrkte SK:s förslag, medan en avstyrkte det med motiveringen att »det torde bättre lämpa sig för värnpliktsåldern». Samtliga nio folkskolinspektörer, som berörde frågan, tillstyrkte förslaget, fyra dock med tvekan inför den belastning av skolarbetet, som ett nytt ämne medför. Även de fyra folkskoleseminarier, som berörde samhällskunskapen, tillstyrkte förslaget men ett av dem ifrågasatte dock om inte den föreslagna, mera ingående orienteringen i detta ämne borde få anstå till i 20-årsåldern, »för den manliga ungdomens del lämpligen i samband med värnplikten». I övrigt uttalar sig 33 kollegier, fyra ämneskonferenser och två rektorer om samhällskunskapen i enhetsskolan. En förstärkning av samhällskunskapens ställning i undervisningen (i en del fall enligt SK:s förslag, i en del på annat sätt) förordas av 14 skolor, en ämneskonferens och en rektor. Oftast angives ingen motivering. Ett par skolor understryker ungdomens bristande kännedom om samhällsfrågor och samhällsföreteelser. En skola motiverar en positiv inställning med att ämnet samhällskunskap synes ge

»stora möjligheter för den fostran av eleverna till goda medborgare, som kommissionen lägger så stor vikt vid». Av de nämnda 14 skolorna anser två, att »man i ivern att bättra det som fordom brast, inte behöver gå så långt som skolkommissionen». Ett läroverk, som inte anser någon förstärkning av samhällskunskapens ställning påkallad, varnar även, i likhet med en del andra skolor, för en övertro på möjligheter att bibringa ungdomen på enhetsskolans högstadium ökade insikter på samhällskunskapens område. En ämneskonferens vid ett läroverk underströk, att en uppdelning av historia och samhällskunskap skulle leda till ändamålslös dubbelläsning. Den skrev, att »all historieundervisning syftar till att meddela samhällskunskap. Man kan icke för ungdomen klargöra innebörden av vår tids författningspolitiska sociala och ekonomiska problem utan att samtidigt klargöra dessas historiska förutsättningar. När historieläraren undervisar t. ex. om svensk författningsutveckling, förvaltningens organisation under Gustaf II Adolf eller den kommunala självstyrelsens tillkomst undervisar han samtidigt i modern svensk samhällslära» (a. a. s. 283).

I Skolöverstyrelsens utlåtande heter det bl. a.: »Överstyrelsen anser det förtjänstfullt att både SU och ännu mera SK starkt hävdat samhällskunskapens ställning inom vårt undervisningsväsende. Eftersom samhällskunskap såsom fristående ämne emellertid är nytt och dessutom mycket omfattande, behöver det på ett sakkunnigt sätt kartläggas. Vid utarbetande av läroböcker och studieplaner i samhällskunskap är det dock angeläget att tillse, att dess naturliga samband med andra ämnen ej går förlorat» (SOU 1949: 35, s. 47).

I Kungl. Maj:ts proposition nr 70 till 1950 års riksdag angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling säger departementschefen statsrådet Josef Weijne om samhällsundervisningen:

»Det är icke nog med att skolan förmedlar fakta om samhällets historia och struktur och lär de unga, huru det går till, när de styras av andra. En sådan kunskap kan vara död, likaväl som de tekniska färdigheterna äro det, om de få ligga i lägervall. Det är procentuellt alltför få, som hysa ett djupgående personligt intresse för folkstyret, för allmänna angelägenheter, för sociala, kulturella, andliga och även fackliga strävanden. Känslan för medansvar för utvecklingen är icke så allmän som den borde vara. Här måste enligt min mening skolan gripa in på ett mera målmedvetet sätt, än som hittills varit vanligt. I det nya ämnet samhällskunskap men också i andra sammanhang böra barnen på ett enkelt, lättfattligt och konkret sätt bringas att förstå de sidor av samhällsverksamheten, som äro tillgängliga för deras ålder. De böra så småningom få lära något om de praktiska motiveringarna för samhällets ordning och påbud och om de behov, som ligga bakom dess institutioner, kanske också att in-

se, att samhällets tillgångar icke äro outtömliga och att det beror av allas gemensamma arbete, om de skola förkovras och växa. Det bör icke vara omöjligt att i ett väl organiserat skolarbete klargöra, att man kan nå längre och uträtta mer med samarbete, än om var och en begränsar sig till sina egna möjligheter. I denna fostran för samhällslivet och den sociala samlevnaden finnes, vill jag tro, även en karaktärsbyggande komposant. Det kan icke vara svårare än förr att i skolans arbete lägga in den etiska fostran, som vädjar till det bästa i den unga människan» (s. 71).

SK:s förslag till samhällsundervisning kom att ligga till grund för kursplanen i samhällskunskap under försöksverksamheten med nioårig enhetsskola. Men det saknades inte kritiska röster mot utformningen. En av dem tillhörde Jacobsson, som vid Göteborgs skolförenings 75-årsjubileum bl. a. yttrade: »Men tyvärr saknas det väsentligaste, det som undervisningen i samhällskunskap framförallt skulle ge de unga, nämligen medvetande om och känsla för det beroendeförhållande, som är allt samhälleligt livs väsen. Får icke de unga inblick i vad det innebär att leva i ett samhälle, får de icke klart för sig att den enskilde individens utveckling är resultatet av ett samspel mellan egna elementära krafter och impulser från andra individer, ja, då får de icke samhällskunskap. Det är dynamiken i det samhälleliga livet som är bortglömd i ämnet, det är fortfarande de färdiga institutionernas karaktär man siktar på och vill att ungdomarna skall få kännedom om» (Jacobsson 1949, s. 195).

Hösten 1949 studerades ämnesområdet »social studies» i amerikanska skolor av Birgit Rodhe (1950). Hon fann förhållandena från svensk synvinkel tämligen överraskande. Samhällsläran som sådan (citizenship, civics) intog inte alls samma stabila position på schemat som USA:s historia. »Man kan inte heller säga att medborgarkunskapen i någon form är ett avsnitt av ämnet (social studies) som är statt på frammarsch» (a. a. s. 64).

Rodhe redogör även för samtal med experter inom National Council for the Social Studies och Office of Education i Washington. Dessa yttrade: »Vi tror på att skolans förnämsta uppgift är att fostra medborgare i ett demokratiskt samhälle. Men vi tror inte det sker genom undervisning i medborgarskap» (a. a. s. 65). Rodhe säger vidare, att »de ställde sig ytterst frågande inför de aktuella svenska förslagen att göra samhällskunskapen till ett särskilt ämne. Den amerikanska diskussionen rör sig i motsatt riktning. Integration är här lösenordet, och man varnar för all ny uppspjälkning» (a. a. s. 65). Den uppfattningen hade förespråkare även i vårt land (se s. 62, 64).

Vi har i det föregående i huvudsak belyst samhällsundervisningen för

åldersstadierna på den grundläggande skolans högstadium. Mycket i diskussionerna här rörande undervisningens innehåll återfanns även då det gäller skolans högre stadier. Vi vill därför, trots att vår undersökning inskränker sig till den grundläggande skolan, referera något av debatterna under 1950-talet, alltså då försöksverksamheten med nioårig enhetsskola var påbörjad och man hade att vänta en skolreform även för gymnasiet.

Landström framförde en ganska bister kritik mot samhällsundervisningen i läroverken: »Undervisningen i samhällslära eller samhällskunskap, som benämningen numera i regel lyder, har under senare år varit föremål för mycken diskussion och kritik. Anledningar har inte saknats. Samhällskunskapen har intagit en bihangsmässig och undanskjuten ställning på schema och i undervisningsplaner. Läroböckernas innehåll och utformning har varit av den art, att förbättringar länge varit av nöden. Kraven på lärarnas kompetens och utbildning för undervisning i samhällskunskap har också varit otillräckliga. Framförallt har detta gällt den högre undervisningen» (Landström 1955, s. 2 f).

Kritisk är också Stjernquist: »Allvarligast är emellertid att man på historielärarhåll ofta synes ha en bakvänd uppfattning om samhällsläran. Bakom historielärarnas uppfattning ligger det misstaget att de gör samhällsläran till författningshistoria samt social och ekonomisk historia.» Stjernquist avslutar sin kritik på följande sätt: »Det är tydligt, att historielärarna till betydande del inte önskar någon ändring av den nuvarande undervisningen i samhällslära. Men det är lika tydligt, att de med sin vakthållning kring det bestående samtidigt också slår vakt om läroverkselevens isolering från samhället» (Stjernquist 1955, s. 210).

Höjer säger sig ha funnit en tendens att överföra mer undervisningstid från historien till samhällsläran. Detta anser han »skulle vara till men för en fördjupad medborgerlig bildning». Han säger vidare: »Det i princip riktiga är inte att skilja de bägge ämnena utan bygga dem samman till ett enhetligt organiskt sammanhängande vetande om samhällets såväl utveckling som nuvarande tillstånd» (Höjer 1954 s. 43). För realskolan och motsvarande menar Höjer, att »en huvudsaklig episk uppläggning, gärna med anknytning till betydande gestalter torde vara att föredraga, liksom en konkret beskrivning av de viktigaste samhälleliga företeelserna» (a. a. s. 46).

För att väcka intresse för samhällsläran även utanför skolans egen krets anordnade Studieförbundet Näringsliv och Samhälle (SNS) 1955 i samråd med Historielärarnas förening och Industrins upplysningstjänst en konferens om samhällsundervisningen. Det var främst gymnasiets förhållanden som behandlades, och i konferensen deltog dels lärare i historia

med samhällslära, dels företrädare för företag och organisationer inom näringslivet. I ett referat från konferensen heter det: »Bland konferensens syften var att diskutera samhällslärans metodik och hjälpmedel och att söka ge uppslag för en fortsatt, mera reguljär kontakt mellan näringslivet och lärarna i samhällslära». Vidare framhålles: »Från näringslivets sida torde man hälsa med tillfredsställelse att samhällslärans ställning snart tycks komma att förstärkas. Utvecklingen går tydligt därhän att samhällslärans av många önskade frigörelse från historieämnet kommer till stånd.» Även från näringslivets sida framfördes dock åsikten att undervisningen i samhällslära borde anknytas till historisk undervisning (SNS 1955, s. 11).

I februari 1956 anordnades på Stockholms högskola en konferens för ämnena historia och samhällslära. Syftet var »att om möjligt åstadkomma en samordning mellan olika parters synpunkter på de bägge ämnenas innebörd och praktiska utformning» (Seth 1956, s. 65). »Den fråga, som först debatterades, gällde den eventuella boskillnaden mellan historia och samhällslära i skolan. För majoriteten av deltagarna tycktes en boskillnad framstå som nödvändig, men från flera håll yrkades på bibehållande av den nuvarande ordningen» (a. a. s. 71). Konferensen fann, vilket förtjänar att påpekas i detta sammanhang: »Att komma fram till en entydig definition på vad skolämnet samhällslära skall innehålla, visade sig vara mycket svårt» (a. a. s. 71).

Yrkandena på att göra samhällskunskapen till ett självständigt ämne på gymnasiet, resulterade i en utredning av SÖ. I denna framhåller utredningsmännen Allan Jansson och Torsten Petré: »Ett fristående ämne samhällskunskap torde i praktiken vara den effektivaste garantien för att studiet av det moderna samhället får sin berättigade andel av undervisningstiden». Liknande synpunkter framfördes även i bl. a. dagstidningarna (se t. ex. Expressen 30/11 -58, Göteborgs Handels- och Sjöfarts-Tidning 9/3 -59). I en skrivelse den 13 maj 1960 förordnade Kungl. Maj:t att läroämnet historia med samhällslära på gymnasiet i de allmänna läroverken från och med läsåret 1960/61 skulle uppdelas i två ämnen, historia och samhällskunskap (SÖ 1960, s. 1).

Som torde ha framgått har samhällsundervisningens mål livligt diskuterats. Delade meningar har rått om vad undervisningen skall omfatta och om avvägningen mellan olika ämnesdelar. *Som synnerligen angeläget framstår att analysera hur lärarna i olika skolformer upplevt ämnet, dvs. hur de undervisar och vad de undervisar om för att nå de mål, som skolmyndigheterna ställt upp för ämnet.*

Sammanfattning

Vi har i det föregående beskrivit samhällsundervisningens mål som de kommit till uttryck i kursplaner. För belysning av utvecklingen har vi refererat en del av den pedagogiska debatten kring ämnet och redogjort för innehållet i några läroböcker, som kan anses ha spelat en viss roll för ämnets utformning.

Den första samhällsundervisningen i våra skolor rörde huvudsakligen lagkunskap. Man önskade bibringa eleverna kunskap om vår författning, grundlagarna. Detta undervisningsstoff dominerade hela 1600- och 1700-talet. År 1746 utkom Eklunds uppfostringslära som pläderade för ett kursinnehåll, som ännu i dag har aktualitet. Även 1760 års projekt förordade en starkare ställning i skolorna för de samhällsorienterande momenten. Men tiden var tydligen ännu inte mogen för något annat än svensk statskunskap.

Efter statsvälvningen 1809 fick samhällsundervisningen ökat utrymme i våra skolor men det var ännu fråga om att ge eleverna kunskaper om staten och dess uppbyggnad jämte historiska återblickar. Folkskolestadgan av 1842 innehöll ingenting om samhällskunskap men genom åtgärden med sockenbibliotek och den litteratur dessa utrustats med, gavs möjligheter till upplysning om viktiga företeelser i samhällslivet. Först efter de nya kommunallagarna och riksdagsreformen på 1860-talet kan man tala om en undervisning med en ny inriktning. Den kom till uttryck i en helt ny skolform, folkhögskolan, där man sökte ge sina elever en utbildning i samhällslära, som gjorde dem skickade att möta de ökade krav på kunskaper, som samhällslivet ställde. Det var praktisk stats- och kommunalkunskap, som lärdes ut, ofta genom fingerade sammanträden med diskussioner och val. För realskolan, som inrättades 1904, talas det i ämnet historia om undervisning för den blivande medborgaren. Den skulle klargöra politiska och sociala begrepp som underlag för en självständig uppfattning i hithörande frågor.

I den obligatoriska skolan var det först med fortsättningsskolan av 1918 som samhällsundervisning kom att äga rum i ett självständigt ämne, medborgarkunskap. Det var alltså kring tiden för rösträttsreformen och redan ämnets namn säger en del om dess innehåll. Här liksom i folkhögskolan ville man ge de unga sådana kunskaper, som gjorde dem kompetenta att en gång gripa in i samhällsmaskineriet. Ser vi på kursinnehållet sådant det utformades i läroböcker finner vi en myckenhet av stats- och kommunalkunskap, olika institutioners strukturella uppbyggnad. Mot denna inriktning av ämnet kom efter ett fåtal år en reaktion.

Man fann nämligen bl. a. att eleverna inte var intresserade av ämnet.

Mot undervisningens utformning inom läroverken anmärktes, att samhällsläran kom i skymundan av historieämnet. Skolkommissionen kom att föreslå en åtskillnad av de bägge ämnena. Samhällsundervisningen skulle ske i det nya självständiga ämnet samhällskunskap inom vilket man ansåg att mycket av social fostran skulle kunna förverkligas. Man önskade därför ge samhällskunskapen ett innehåll, som mer än tidigare anknöt till elevernas aktuella behov. Sociala företeelser, ekonomiska problem och yrkesorienterande moment föreslogs få ökad tyngd. Man ville bort från den överbetoning av statskunskap, som ansågs ha präglat ämnet.

Samhällsundervisningen har som synes undergått stora förändringar under årens lopp. Från början var det författningskunskap, som meddelades. Med vårt samhälles demokratisering blev det en undervisning med praktiska nyttosynpunkter som målsättning. Det gällde att ge folkets flertal kunskap om hur samhällsmaskineriet var uppbyggt och fungerade. En del av detta är fortfarande kvar men i ökad utsträckning har för de unga mera närstående problem kommit in i bilden. Det gäller att underlätta deras inväxande i samhällsförpliktelserna och fostra till positiv samhörighetskänsla. I samband därmed har ämnets arbetssätt kommit alltmer i förgrunden. I vilken utsträckning skolmyndigheternas intentioner har förverkligats, återstår att undersöka.

Kapitel 6. Mål för samhällskunskapen vid slutet av 50-talet

I kapitel 5 behandlade vi målen för samhällskunskapen och förändringar i dessa, dvs. vad ämnet syftat till att ge olika generationer elever. Medelst denna framställning avsåg vi att teckna en bakgrund åt föreliggande undersökningar, som vill visa hur lärarna på skilda sätt söker förverkliga de uppsatta målen. Innan vi närmare går in på dessa frågeställningar skall vi emellertid redogöra för samhällsundervisningens mål enligt de kursplaner, som var gällande vid tiden för våra undersökningar.

De kursplanerevisioner, som utfördes under 1950-talet, beaktade synpunkter som framförts av SU och SK. Sålunda kom exempelvis de fostrande aspekterna och ekonomiundervisningen att betonas starkare än i föregående kursplaner. I folkskolan erhöll samhällskunskapen genom 1955 års undervisningsplan en starkare ställning än tidigare. Ämnet blev självständigt och kom in i undervisningen redan från årskurs 4. Dessförinnan skulle undervisningen vara förberedd genom hembygdsundervisning i årskurserna 1—3. I årskurserna 4—6 gavs dock inget betyg i samhällskunskap utan detta ingår i historiebetyget. Undervisningen i dessa årskurser upptogs av samtal om aktuella samhällsspörsmål. I avslutningsklassen, årskurs 7 i 7-årig och årskurs 8 i 8-årig skola, kom sedan avslutningen på undervisningen i samhällskunskapen. Målet är:

»Undervisningen i samhällskunskap har till uppgift att orientera eleverna om det nutida samhället och om samhällsinstitutionernas syfte och verksamhet, varvid med utgångspunkt från hemmet och hembygden studiet vidgas till att omfatta det svenska samhället, den nordiska gemenskapen och det mellanfolkliga samarbetet. Undervisningen bör bidraga till att befästa goda normer för samlevnaden och att uppodla samarbetsvilja, ansvarskänsla och respekt för allmänna bestämmelser och för överenskommelser. Den bör vidare syfta till att väcka förståelse för de grundläggande gemensamma värdena i vårt demokratiska svenska samhälle, utveckla intresse för samhälleliga angelägenheter och vana att kritiskt och självständigt bedöma framställningar och uttalanden i allmänna frågor och på så sätt främja elevernas utveckling till aktiva, omdömesgilla och ansvarsmedvetna medborgare i ett fritt land.» (Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955, s. 102.)

Även i enhetsskolan förekommer samhällskunskap i alla årskurser. I Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamheten med nioårig enhetsskola, fastställda av Kungl. skolöverstyrelsen för läsåren 1955—1959 heter det om målet för undervisningen bl. a.:

»Undervisningen i samhällskunskap har till uppgift att orientera eleverna om det nutida samhället.
— Särskild uppmärksamhet bör ägnas åt sådana samhällsföreteelser som eleverna har kommit eller kan väntas komma i personlig beröring med. Större vikt bör läggas vid samhällsinstitutionernas syfte och verksamhet än vid deras organisationsformer. —
— Den sociala samlevnadens värden och fordringar skall klargöras för eleverna. Under ständig växelverkan med skollivet i dess helhet bör undervisningen bidraga till att uppodla socialt värdefulla egenskaper, såsom samarbetsvilja, hänsyn till andra människor, ansvar samt respekt för lagar och överenskommelser.
— Undervisningen syftar på det hela taget till att väcka förståelse för vårt samhälles grundvärden och till att främja elevernas utveckling till aktiva, omdömesgilla och ansvarsmedvetna medborgare i ett fritt land». (ToH för läsåren 1955/59, s. 58).

I den nuvarande allmänna realskolan sker undervisningen i samhällskunskap i avslutningsklassen 3^3, 4^4 resp. 5^5 i ämnet historia med samhällslära.[1] I den kursplan, som gällde t. o. m. läsåret 1959/60 var fyra veckotimmar anslagna åt ämnet. Målet angavs vara:

»en elementär kännedom om det moderna samhällets livsformer och rättsgrunder samt dess ekonomiska och sociala förhållanden», vilket närmare utvecklat innebär: »Elementär kännedom om det svenska samhällets sociala struktur samt viktigare ekonomiska, sociala, ideella och politiska rörelser med särskild hänsyn till förhållandena i Sverige. Grunddragen av Sveriges författning, förvaltning och rättsväsen». I anslutning till kursmomenten skall ges en »översikt över valda sidor av vårt lands historiska utveckling, avsedd att på skilda områden ge nutidssamhällets historiska bakgrund». (Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan, 1955, s. 17.)

Den kommunala flickskolan har samma mål för undervisningen som den allmänna realskolan. Även här är fyra veckotimmar anslagna åt ämnet i högsta klassen (6^6 resp. 7^7). I en del skolor har dock den egentliga samhällsundervisningen flyttats till näst högsta klassen och omfattar då som regel tre timmar. Den fjärde timmen är kvar i avslutningsklassen. (Normalundervisningsplaner för kommunala flickskolor, SFS 61/1950.)

[1] I de kursplaner som fr. o. m. läsåret 1960/61 äger tillämpning i realskolans samtliga klasser har för ämnet i högsta klassen medtagits: »Allmän historia samt Sveriges och dess nordiska grannländers historia från 1919 till innevarande tid.» Denna förändring i kursinnehållet motiverades med att »nutidshistorien bör studeras i samma klass som samhällsläran och utgöra dennas omedelbara bakgrund.»

Den praktiska kommunala realskolan har endast två veckotimmar anslagna åt ämnet historia med samhällslära i den klass samhällskunskapen skall meddelas. Målet för undervisningen är i handelslinje och huslig linje detsamma som för den allmänna realskolan, och undervisningen är förlagd till klass $1^{4}4^{4}$. Men för maskinteknisk och kemisk-teknisk linje, som avslutar ämnet historia med samhällslära i klass 3^{4}, kommer ett tillägg i fråga om målsättningen. Det framhålls, att särskild hänsyn skall tas till »hur samhället genom lagstiftning söker reglera näringslivet och sörja för arbetstagarnas välfärd i olika avseenden» (Aktuellt från Skolöverstyrelsen 1953: 16—17, s. 181). I dessa linjer upptager kursplanen som särskilda moment: »Det viktigaste av arbetarskyddslagstiftningen. Sjukkassor och sjukförsäkringar. Lagstiftning rörande arbetstagare och arbetsgivare samt rörande förlikning i arbetstvister. Arbetsförmedling och arbetslöshetsunderstöd (a. a. s. 181).

Den livliga diskussionen kring samhällskunskapen har säkert varit befruktande för ämnet. Många synpunkter på ämnets mål och metodik har framkommit, som återspeglas i de kursplaner och metodiska anvisningar som utkom under 1950-talet. Mycket återkommer även i de Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier, som utgivits av SÖ (1959) och i vilka det bl. a. heter:

»Skolan skall i sin undervisning såväl i samhällskunskap som i andra ämnen ge aktuella aspekter på samhällsproblemen. Då så ske kan, bör läraren efter samråd med rektor ge verklighetsunderlag åt undervisningen genom att bl. a. söka kontakt med representanter för arbetsmarknadens organisationer och för folkrörelserna för att erhålla medverkan i undervisningen med diskussioner och aktuell information. På detta sätt konkretiseras lämpligen för eleverna sådana företeelser inom det svenska näringslivet som fackföreningsrörelsen, tjänstemanna-, jordbrukar- och arbetsgivareorganisationerna. Bland folkrörelserna bör t. ex. de religiösa rörelserna, bildnings- och idrottsrörelserna samt nykterhetsrörelsen på samma sätt göras aktuella och levande för lärjungarna. Vidare är studiebesök vid samhälleliga institutioner (riksdag, stads- eller kommunalfullmäktige, domstolar osv.) och vid företag (jordbruk, industrier, spar- och kreditinstitut etc.) väl ägnade att ge en åskådlig föreställning om samhälls- och näringsliv. Den ökade kontakt mellan skola och samhälle, som undervisningen kan ge, bör göra det lättare för eleverna att växa in i det samhällsliv, i vilket de efter slutad skolgång skall göra en egen insats» (a. a. s. 10).

Här framgår tydligt vilken stor betydelse skolmyndigheterna tillmäter arbetssätten i samhällskunskap, då det gäller att nå de uppsatta målen.

[1] I denna linje innehåller kursen även: »Kort översikt av svensk historia efter 1815 i anslutning till kursen i samhällskunskap».

Därför måste en kartläggning av ämnet söka utvärdera i vilken utsträckning skolmyndigheternas rekommendationer vunnit gehör hos lärarna.

Av vår redogörelse framgår, att kursplanerna för folkskolan och enhetsskolan sedan 1955 var i stort sett likalydande. I båda talas om att undervisningens syfte är att orientera eleverna i det nutida samhället. Därvid skall undervisningen uppmärksamma samhällsföreteelser, som eleverna har kommit eller väntas komma i personlig kontakt med. Vidare skall den göra dem förtrogna med samhällsinstitutionernas syfte och verksamhet. Dessutom skall undervisningen bidra till att utveckla egenskaper som är av värde för medborgare i ett fritt land. Denna senare målsättning nämnes icke i de likartade kursplanerna för den allmänna realskolan, den praktiska kommunala realskolan och den kommunala flickskolan. Men i de metodiska anvisningarna för dessa utvecklas åsikten, att undervisningen skall medverka till att fostra eleverna till ansvarskännande medborgare. I själva kursplanerna framhålles som undervisningens syfte att bibringa eleverna kännedom om bl. a. det moderna samhällets livsformer och sociala förhållanden.

Kursplanernas formuleringar är allmänt hållna. Anvisningarna på ämnesstoff för att nå de åsyftade resultaten tillåter likaså vida tolkningar. Lärarna har stora friheter att lägga tonvikten på vad de anser vara väsentligt för eleverna. Av dessa skäl kan man inte få tillförlitliga uppfattningar om vad undervisningen i ett ämne omfattar för en viss skolform genom att enbart studera kursplanen och dess anvisningar. Man måste angripa problemen på andra sätt. Till en fullständig analys hör att ta hänsyn både till undervisningens innehåll och dess utformning.

Kapitel 7. Lärarnas mål för undervisningen i samhällskunskap

Genom kursplanen och metodiska anvisningarna får vi den officiella synen på målsättningarna för ett ämne. Men dessa är ganska allmänt formulerade och tillåter ett brett spelrum för olika uppfattningar om vikten av olika aspekter. Därför kan lärare ha delade meningar om vad tonvikten i ett ämne skall läggas på. Det var detta som vi i vår undersökning ville komma åt och belysa.

Vid undersökningar av samhällskunskapen i enhetsskolan 1955 tillfrågade Ivan Blomberg ett fyrtiotal lärare i årskurs 9 om studiemålen för ämnet (Blomberg 1957, s. 149 f). Han begagnade sig därvid av 12 formulerade mål, som lärarna fick bedöma betydelsen av i en femgradig skala. Främst satte de »lojaliteten inför medborgerliga skyldigheter» och »beredvillighet och förmåga att samarbeta». Lägsta värderingen erhöll »kunskaper om samhället sett i historiskt perspektiv».

Då vi stod inför problemet att söka fånga in lärarnas uppfattningar om olika aspekter av samhällsundervisningen, ansåg vi det nödvändigt att begagna oss av andra formuleringar än dem som Blomberg använt. Dessa hade vid tiden för vår undersökning relativt nyligen publicerats och man kunde förmoda att en del lärare kände till dem och utfallet av svaren. Vidare var antalet alternativ i största laget och en del av dem täckte alltför begränsade aspekter av ämnet. Dessutom önskade vi begagna en annan teknik än Blomberg. Lärarna skulle inte kunna ge samma värde åt två formuleringar utan bringas att ta ställning dem emellan. Vi ville använda rangordningstekniken. Därvid är det önskvärt att kunna röra sig med ett fåtal klart avgränsade alternativ. Ju flera man har desto svårare blir det för de tillfrågade att skilja dem inbördes, särskilt som det då ofta måste bli tal om nyansskillnader.

Inom den rådgivande kommittén som följde undersökningen (bil. 1) rådde delade meningar om önskvärdheten att ha med en »målsättningsfråga». Det framhölls bl. a., att de olika aspekter man måste lägga på detta ämne så griper in i varandra att man inte kan rycka loss en utan att förstöra helheten. Helt naturligt kan man inte i en mening fånga in allt det som lärare strävar mot genom undervisningen i samhällskunskap.

Men ambitionen var att genom olika formuleringar sammantagna få in det mesta av det väsentliga, som kunde rymmas i målsättningen. Dessa skulle betona skilda sidor av ämnet, var för sig relevanta mål. Genom att ställningstagandet för lärarna var en rangordningsangelägenhet, skulle de inte exklusivt föredraga något speciellt mål men tvingades ge varierande accent åt föreliggande alternativ.

Förslag till formuleringar hämtades från den pedagogiska debatten kring samhällsundervisningen. Dessa underkastades granskning och justeringar av den rådgivande kommittén, innan vi kom fram till de slutgiltiga formuleringar, som samtliga kommittéledamöter kunde acceptera.

Vår målsättningsfråga erhöll följande lydelse:

»Målsättningen för undervisningen i samhällslära (samhällskunskap) är flitigt diskuterad. Åtskilliga försök har gjorts att formulera *vad undervisningen bör syfta till* i detta ämne. Här nedan återges några sådana formuleringar. *Rangordna dessa inbördes* genom att i rutan framför skriva siffran 1 eller 2 etc. ända till 5.

Obs. Markering skall ske i alla rutorna och alla siffrorna (1, 2, 3, 4, 5) komma till användning (1 sättes givetvis för den formulering Ni i första hand väljer).

☐ Eleverna skall bibringas en föreställning om betydelsen av de samhälleliga gruppbildningarna och de krafter som verkar i dem.

☐ Eleverna skall bibringas kunskaper om samhällets organisation.

☐ Undervisningen skall utveckla vissa egenskaper såsom samarbetsvilja, ansvarskänsla och respekt för lagar och överenskommelser.

☐ Eleverna skall bibringas kunskaper om hur samhällsmaskineriet fungerar.

☐ Eleverna skall erhålla en orientering om de medborgerliga uppgifter, sociala problem och samhälleliga institutioner, som möter eller kommer att möta dem i samhället.

Den första av formuleringarna syftade till att se ämnet främst ur *sociologisk* synvinkel. Gruppbildningarna och det dynamiska i samhället står i förgrunden. Eleverna skall hjälpas att få en inblick i de krafter som verkar i vårt moderna mångskiftande samhälle, växelspelet människor emellan.

I den andra formuleringen betonas särskilt *kunskapsinhämtandet om samhällets organisation*. Det är en strukturell aspekt som här träder oss till mötes. Eleverna skall genom undervisningen erhålla kunskaper om hur vårt samhälle är uppbyggt och organiserat.

En helt annan sida av målsättningen återfinnes i det tredje av förslagen. Här är det *uppfostringsaspekten* som står i förgrunden för undervisningen. Genom denna skall man främst sikta på att eleverna blir i tillfälle att uppodla vissa egenskaper, som tillskrives stor betydelse för samlivet människor emellan.

I det andra förslaget till målsättning står kunskapsmeddelandet i förgrunden, och likaså i det fjärde. Men det är här icke samma slags kunskaper som avses. I det förra fallet är det kunskaper om samhällets struktur, hur det är inrättat och hur det kan indelas, medan det i det senare fallet är fråga om själva funktionen, hur det går till i vårt samhälle, *hur samhällsmaskineriet fungerar*. Visserligen kan man säga att man inte kan få en rätt förståelse för hur en sak fungerar, om man inte har en inblick i hur den är uppbyggd. Men strukturen blir dock här en andrahandsfråga, varom även kunskap erhålles, när man t. ex. följer ett ärendes gång genom olika institutioner och ser hur de arbetar.

I den femte formuleringen slutligen, står *orienteringen om samhället* som undervisningens mål. Skolans uppgift är här att göra eleverna förtrogna med de problem de f. n. har eller som kommer att möta dem en gång ute i livet. Nyttoaspekten står sålunda i förgrunden.

Efter de givna formuleringarna fanns en halv sida, avsedd för lärarnas fria kommentarer och synpunkter.

Frågan har erhållit en hög svarsprocent, medan möjligheten att kommentera och ge egna synpunkter endast obetydligt har utnyttjats. Innan resultaten redovisas, vill vi erinra om de något olika formuleringarna för ämnet i kursplanernas målsättningar mellan å ena sidan folkskolan och enhetsskolan och å den andra realskolan, praktiska realskolan och flickskolan. För folkskolan och enhetsskolan betonas, att eleverna skall göras förtrogna med samhällsinstitutionernas syfte och verksamhet samt att undervisningen skall bidra till att utveckla vissa egenskaper. För realskolan, praktiska realskolan och flickskolan talas om hur samhället är uppbyggt och organiserat. I de metodiska anvisningarna säges sedan, att undervisningen skall bidra till att fostra eleverna till ansvarskännande medborgare. Mellan folkskolan och enhetsskolan kan vi inte vänta oss att påträffa några svarsskillnader, om lärarna besvarat frågan under påverkan av undervisningsplanen och metodiska anvisningar. Inte heller kan vi vänta oss några differenser mellan realskolan, praktiska realskolan och flickskolan. Som vi formulerat målsättningsfrågan inrymmes emellertid de olika formuleringarna i de målsättningar, som gäller för alla skolformerna om vi tar hänsyn till både kursplanen och de metodiska anvisningarna. Vi är därför böjda att tolka de avgivna svaren framför allt som uttryck för hur lärarna uppfattar ämnet inom sina egna skolformer, något som kanske inte enbart bestämmes av läroplanen utan också är påverkat av undervisningsmiljö och tradition som gör, att ämnena uppfattas på ett bestämt sätt och får sin särprägel och ställning i lärarnas medvetande.

Separat för varje skolform har vi räknat frekvensen av rangnummer,

Tabell 28. *Resultat av målsättningsfrågan med skolformernas rangnummer på de olika förslagen framräknade på gruppernas medianvärden samt resultaten av signifikansprövningar med mediantest. (* = sign. på 0,05-nivån. ** = sign. på 0,01-nivån. *** = sign. på 0,001-nivån)*

			Målsättningsformulering									
	Ant.	%	Nr 1		Nr 2		Nr 3		Nr 4		Nr 5	
Skolform	svar	svar	Mdn	rang	Mdn	rang	Mdn	rang	Mdn	rang	Mdn	rang
Folkskola	245	98	4,74	5	3,55	4	1,41	1	3,43	3	1,99	2
Enhetsskola	380	91	4,56	5	3,50	4	2,06	2	3,32	3	1,55	1
Realskola	114	89	4,61	5	2,21	1	3,81	4	2,26	2	2,29	3
Pr. realskola	67	93	4,86	5	2,88	4	2,86	3	2,83	2	1,59	1
Flickskola	68	93	4,85	5	2,44	2	3,41	4	2,85	3	1,57	1
df			4		4		4		4		4	
χ^2			27,90		48,36		111,17		43,65		26,40	
P			***		***		***		***		***	

som tillfallit de olika formuleringarna på målsättningen. Vi har räknat fram medianvärden för de skilda alternativen. Medianerna har sedan legat till grund för det rangnummer som förslaget fått av en viss skolform. Inom de olika skolformerna har vi också skilt på åldersgrupperna. Signifikansprövningar med s. k. utsträckt mediantest (Siegel 1957, s. 179 ff) har skett dels mellan de olika skolformerna, dels inom dessa mellan ålderskategorierna.

Som framgår av tabell 28 föreligger signifikanta skillnader mellan skolformerna inom varje alternativ till målsättning.

Ett närmare studium av de på medianvärdena baserade rangnumren ger vid handen, att formulering 1 av samtliga skolformer placeras sist, dvs. får rangnumret 5. Men därmed är det slut på enigheten. Mellan enhetsskolan och folkskolan råder god överensstämmelse. I folkskolan placeras emellertid förslaget 3 som nr 1 och förslaget 5 som nr 2, medan ordningen är den omvända i enhetsskolan. Även praktiska realskolan och flickskolan sätter förslaget 5 som nr 1. I praktiska realskolan värdesättes förslagen 2, 3 och 4 praktiskt taget lika ($\chi^2 = 1{,}07$, ej sign. mellan förslagen).

Realskolan skiljer sig markant från de övriga skolformerna. I motsats till dessa har i realskolan ingen formulering fått ett medianvärde, som understiger 2. Här betraktas formuleringarna 2, 4 och 5 som tämligen likvärda (en signifikansprövning ger $\chi^2 = 1{,}50$, som ger signifikans först

på 0,50-nivån). Förslag nr 3, som i folkskolan får medianvärdet 1,41 och rangnummer 1, får i realskolan medianvärdet 3,81 och rang nr 4.

Av resultaten att döma uppfattas samhällskunskapen i realskolan främst som ett undervisningsämne, vilket har till uppgift att till de unga förmedla kunskaper om det samhälle, de som vuxna kommer att få ta hand om. Då denna tendens inte återfinnes i praktiska realskolan och flickskolan, som arbetar med samma kursplan, kan vi inte förklara resultaten utifrån dess formuleringar. Vi är därför böjda för att tolka realskolans svarsmönster som uttryck för skolformens karaktär. Den är i större utsträckning än de övriga skolformerna en skola med elever som direkt fortsätter med högre studier i gymnasium. Den förbereder för fortsatt skolgång. I de andra skolformerna kommer mera av uppfostringsaspekterna in. Här gäller det också att göra de unga förtrogna med de problem de står inför eller kommer att träffa på inom den allra närmaste tiden. Dessa är i viss utsträckning av andra slag än för realskolans elever.

Om man med utgångspunkt från resultaten av målsättningsfrågan skulle uppställa hypoteser för undervisningens innehåll och utformning i olika skolformer, bör utifrån utfallet på formulering 2 realskolan och flickskolan syssla mera med frågor, som hänger samman med den statliga och kommunala förvaltningen än de övriga skolformerna. På samma sätt skulle vi med ledning av svaren på formulering 3 förvänta, att inom folkskolan och enhetsskolan mer än inom de övriga skolformerna tillämpas arbetsformer, som anses ge träning i samarbetsförmåga och utveckla ansvarskänsla, exempelvis grupparbete. Vi återkommer till dessa frågeställningar i samband med våra undersökningar beträffande undervisningens innehåll och utformning.

Vi har i det föregående hävdat, att uppfattningen av ett ämne präglas av själva den skolform, i vilken det blir föremål för undervisning. Kursplanens målsättningsformuleringar har därvidlag ingen avgörande betydelse, vilket våra resultat ger belägg för. Hypotesen kan vidare prövas i enhetsskolan, där vi både har lärare med akademisk utbildning och folkskollärare som undervisar i ämnet. Är den giltig, borde båda dessa lärarkategorier ha liknande svar på vår målsättningsfråga, och akademikerna i enhetsskolan skulle sålunda svara på annat sätt än sina kolleger i realskolan. För att pröva riktigheten av ovanstående resonemang skilde vi i enhetsskolan på lärare med respektive utan akademisk utbildning och beräknade medianvärden och rangordningar på vår målsättningsfråga för båda dessa kategorier. Resultaten framgår av tabell 29.

Vår hypotes bekräftas i tabell 29. Rangordningarna är identiska i de båda grupperna, vilket ger signifikans för strukturlikheten på 0,01-nivån.

Tabell 29. *Målsättningsfrågan i enhetsskolan med uppdelning på lärare med resp. utan akademisk utbildning.*

Lärarkategori	Målsättningsformulering									
	Nr 1		Nr 2		Nr 3		Nr 4		Nr 5	
	Mdn	rang	Mdn	rang	Mdn	rang	Mdn	rang	Mdn	rang
Lärare med akademisk utbildning	4,45	5	3,53	4	2,17	2	3,20	3	1,47	1
Lärare utan akademisk utbildning	4,65	5	3,48	4	1,85	2	3,46	3	1,61	1

Det vill därför synas som om skolformen, dess undervisningsmiljö och tradition mer än lärarnas grundutbildning bestämmer, hur lärarna upplever målsättningen för sitt ämne.

Som förut nämnts (s. 75) har vi inom skolformerna företagit signifikansprövningar mellan de olika åldersgrupperna, 1 = 51— år, 2 = 36—50 år, 3 = —35 år. Avsikten härmed var att utröna om ålderskategorierna upplevde ämnet olika under de förutsättningar som angetts tidigare. Här kan man tänka sig att de ändrade kursplanerna och diskussionerna om målsättningsfrågor skulle kunna slå igenom. De äldsta lärarkategorierna som undervisat enligt gamla målsättningar och tillägnat sig dessa under lång praktik, skulle ha något kvar av tidigare uppfattningar. Den yngsta lärarkategorin skulle ha mera av 50-talets syn på ämnet, mer förståelse för uppfostringsaspekten och det dynamiska i ämnet samt vara mindre inställda på kunskapsinhämtande om samhällets struktur.

Den fullständiga resultatredovisningen sker i bilaga 7 (tab. 116—120) och vi inskränker oss här till kommentarer av resultaten.

Inom folkskolan erhölls inga anmärkningsvärda skillnader. Sålunda nåddes signifikansnivån 0,05 endast på formulering nr 5, orienteringen om samhället. Det var de yngre lärarna, som värdesatte detta förslag högt i motsats till de äldre. Samma tendens återfanns i enhetsskolan men här var differensen säkerställd på 0,01-nivån. Signifikanta skillnader på 0,05-nivån erhölls på förslagen 2 och 4.

Inom realskolan uppnåddes en signifikant skillnad på 0,05-nivån. Det var formulering 2, kunskaper om samhällets organisation, som lärare från 36 år och uppåt gav en mera framskjuten placering än de yngre. Förhållandet var detsamma som i enhetsskolan, pr. realskolan och flickskolan. Samma signifikansnivå nåddes i samtliga dessa skolformer. De yngre lärarna däremot värdesatte nr 5 högst men signifikans nåddes ic-

ke. Inom flickskolan erhölls dessutom signifikant skillnad på 0,05-nivån på formulering 3. Den äldsta lärarkategorin värdesatte den formuleringen högst av grupperna.

Med målsättningsfrågan uppdelad inom skolformerna på olika ålderskategorier framträder vissa tydliga tendenser. Formulering nr 1 placeras av alla ålderskategorierna i samtliga skolformer på sista plats, men erhåller bästa värdena hos den yngsta åldersgruppen. Vidare är det genomgående att gruppen yngre lärare, ålder upp t. o. m. 35 år, värdesätter formulering nr 5 högt och nr 2 lågt jämfört med de bägge andra åldersgrupperna. Den skulle sålunda ha mera förståelse för det dynamiska i samhällslivet än de övriga ålderskategorierna och mindre till övers för den strukturella aspekten. Detta stämmer väl med de gjorda antagandena. Däremot bekräftades icke hypotesen om olikheter i fråga om uppfostringsaspekten.

De funna resultaten borde, tycker man, ta sig uttryck i undervisningstidens fördelning på skilda moment. Vi återkommer till denna frågeställning i samband med vår behandling av undervisningens innehåll.

Sammanfattning

Målsättningsfrågan visade ganska god överensstämmelse i åsikter mellan lärarna i folkskolan och enhetsskolan. Det är uppfostringsaspekten och orienteringen i samhället som värdesättes högst. Som kontrast har vi realskolan där kunskapsmeddelelsen betonas kraftigast. Skillnaderna i uppfattning torde emellertid inte ligga i utbildningen. Då vi nämligen inom enhetsskolan företog en uppdelning av lärarna med hänsyn härtill, framkom inga väsentliga olikheter mellan skilda utbildningskategorier. Detta har vi tolkat som att skolformen betyder mest för hur ett ämnes målsättning upplevs av lärarna. Då vi inom de olika skolformerna delade upp lärarna efter ålder, fann vi att de yngsta hade minsta förståelsen för samhällskunskapen som ett ämne för kunskapsinhämtande om samhällets organisation.

Kapitel 8. Elevernas intresse för ämnet samhällskunskap

Elevernas reaktioner

Att undervisningen bör vara intresseväckande är en gammal pedagogisk tumregel. Av de s. k. pedagogiska teoretikerna, som kraftigt betonat intressets betydelse märkes Herbart (se exempelvis Brubacher 1947, s. 146, 220 f). I vårt land har Georg Brandell 1913 i en akademisk avhandling, betitlad Skolbarns intressen, bl. a. tagit upp olika skolämnens popularitet. I de pedagogiska konsekvenser Brandell drar av sina resultat säger han avslutningsvis: »Även de moderna strävanden, som avse att förvandla folkskolan till arbetsskola samt att uppdela barnen efter begåvning i grupper, beröra viktiga betingelser för uppkomsten av varaktiga intressen hos barnen. Sålunda skulle båda dessa reformer otvivelaktigt bidraga därtill, att barnen finge en efter deras andliga ståndpunkt mera lämpad undervisning än vad för närvarande är fallet, och detta i sin ordning bereda större möjlighet för läraren att hos barnen uppväcka intresse för skolarbetet» (a. a. s. 256). Även en del statliga skolutredningar i vårt land har beaktat intressets roll för skolarbetet. Sålunda yttrar SU: »Liksom för den vuxne är det också för barn och ungdom av betydelse att arbetet är lustbetonat, förknippat med intresse för arbetsuppgiften. ... Eftersom det arbete som utföres med intresse, både göres lättare och ger bättre resultat, bör man söka genom stoffurval och stoffbehandling tillföra skolarbetet största möjliga intresse från lärjungarnas sida» (SOU 1946: 31, s. 31). Utredningen säger sedan att en del intresseundersökningar som rört skolbarn kan ha värde genom att »ge anvisningar och uppslag rörande undervisningens innehåll och metodik» (a. a. s. 31).

Vid behandlingen av det föreslagna skolämnet samhällskunskap framhöll SK det angelägna i att ämnet lades upp så att det fångade elevernas intresse. SK tänkte därvid även på tiden efter slutad skolgång: »Om intresset för samhällskunskapen skulle upphöra i och med att eleverna lämnade medborgarskolan, vore inte mycket vunnet med undervisningen i ämnet. Ett bevarat intresse ger dem förutsättningar att vid mognare år skapa sig en fördjupad syn på samhällsfrågorna. De fortskridande för-

ändringarna inom samhället leder vidare till att de kunskaper, som kan förvärvas under skoltiden, snart blir föråldrade i stora delar. De viktigaste målen för undervisningen måste därför vara att väcka elevernas intresse för ämnesområdet och att ge dem de färdigheter och den inledande orientering, som de behöver, för att ett fortsatt sysslande med samhällsfrågor inte skall bereda dem för stora intellektuella svårigheter» (SOU 1948: 27, s. 165 f). SK ger i det följande förslag till intresseväckande åtgärder. Den ansåg tydligen, att ett viktigt mål för undervisningen var just detta att väcka intresse för samhällsfrågorna, ett intresse som den räknade med skulle bli bestående.

I den igångsatta försöksverksamheten med nioårig enhetsskola företog SÖ en serie undersökningar för att bl. a. utröna elevernas intresse för olika skolämnen. Vid de undersökningar som företogs 1952 mellan likvärda elevgrupper i fråga om ålder och intelligens i enhetsskolans och folkskolans årskurs 7 fann man, att intresset för samhällskunskap var signifikant större i enhetsskolan. I övriga skolämnen förefanns inga skillnader (ASÖ 1953: 1). De fortsatta undersökningarna visar en kraftig nedgång i popularitet för samhällskunskapen från årskurs 7 till 9. Detta gäller inte endast det numeriska värdet i den använda 4-gradiga skalan. Även i fråga om rangplacering är en tillbakagång att notera. Blomberg har analyserat SÖ-materialet och företagit egna undersökningar av elevintresset för samhällskunskap på enhetsskolans högstadium. Han fann, att den starka nedgången i elevintresset berodde på »hur man i kursföreskrifter och läroböcker fördelar kursmomenten mellan högstadiets klasser» (Blomberg 1960, kap. 5). Vidare framkom att starkt elevintresse hängde samman med momentens inriktning på personliga angelägenheter och innehåll av dramatiskt stoff (a. a. kap. 8). Detta betydde mera än skolans metodiska behandling av momenten anser Blomberg. Han stöder sina slutsatser på det försök som gjordes att belysa en del arbetsformers betydelse för elevintresset. Det tillgick så att eleverna fick värdera arbetssätt, som kan förekomma i samhällsundervisningen. Tyvärr saknades däribland arbetsformer som grupparbete, intervjuer m. fl. Vidare fanns inga uppgifter om i vilken utsträckning dessa arbetsformer hade kommit till användning och bidragit till resultaten i fråga om intresset och elevernas uppfattningar. Detta gör att resultaten har begränsad räckvidd. Blomberg anser, att de verksamheter som intresserar eleverna, kräver mer aktivitet och improvisationsförmåga av läraren än skolarbetet i övrigt och säger avslutningsvis »att arbetsformernas förändring visserligen kan påverka elevintresset men att detta troligen inte är någon lätt vunnen väg till elevintressets förbättring» (a. a. kap. 11).

Som framgått av den föregående framställningen, tillmätes elevintresset stor vikt vid bedömningen av hur väl undervisningen i ett ämne anpassats för eleverna. Vid våra skolundersökningar i avslutningsklasserna av den 7-åriga folkskolan och allmänna realskolan lät vi därför eleverna värdera olika skolämnen (se bil. 4).

Som vi tidigare framhållit, företog SÖ intresseundersökningar i årskurs 7 av folkskolan år 1952. Men vid den tiden var samhällsundervisningen hopkopplad med historieämnet. Då vi utförde våra prov var samhällskunskapen liksom inom enhetsskolan förberedd genom viss undervisning i årskurserna 4—6. I årskurs 7 ägde den rum inom ramen för ett självständigt ämne. Här kommer dock hela kursen in i bilden, både personligt engagerande moment och mindre intresseväckande. Inom enhetsskolan 7 förekom enligt Blomberg (a. a. kap. 5) särskilt omtyckta ämnesdelar; de mindre populära var förlagda till årskurserna 8 och 9. Man torde därför inte kunna förvänta sig så stort intresse för samhällsundervisningen inom folkskolan 7 som man i SÖ:s undersökningar fann i enhetsskolan 7. Detta gäller naturligtvis endast under förutsättning av att en liknande metodisk behandling äger rum inom de båda skolformerna. Vad man f. ö. vet i förväg är att de använda läroböckerna i stort sett är desamma. För realskolan gäller ett analogt resonemang. Här kan vi hänvisa till de undersökningar som gjordes under förra hälften av 50-talet bland lärarkandidater vid Annedals folkskoleseminarium och gällde samhällsundervisningen som den upplevts vid de avlämnande skolorna, realskolan och gymnasiet. Lärarkandidaterna var nedgörande i sin kritik. Undervisningen hade varit alltför abstrakt. »En följd har blivit att samhällskunskapen kommit att betraktas som ett 'tråkigt' ämne av många elever» (Jaenson 1961, s. 112). Inom realskolan är dock inte undervisningen förberedd i de tidigare klasserna. Här saknas ämnet på schemat. Det kan därför ha nyhetens behag för avslutningsklassens elever. Vilken inverkan den faktorn har på elevintresset, kan vi dock inte yttra oss om. Någon undersökning som stöder antaganden i den ena eller andra riktningen, har vi inte till vårt förfogande.

Vid bearbetningen av elevernas svar har vi överfört dessa till en 5-gradig skala, varvid svaret »Mycket tråkigt» givits siffervärdet 0 och »Mycket roligt» siffervärdet 4. För varje ämne har vi bestämt medianvärdet och inom skolformen skilt på pojkar och flickor. I tabell 30 ger vi elevintresset för några skolämnen i form av medianvärden och rangnummer.

Resultaten går i den förväntade riktningen. Samhällskunskapen tillhör inte de populäraste ämnena vare sig i folkskolan eller i realskolan.

Inom folkskolan har orienteringsämnena geografi, historia och biologi

TABELL 30. *Elevintresse för olika skolämnen. Medianvärden och rang*

Ämne	Medianvärden						Rang					
	Folkskola		Realskola		Folksk.	Realsk.	Folkskola		Realskola		Folksk.	Realsk.
	pojk.	flick.	pojk.	flick.	tot.	tot.	pojk.	flick.	pojk.	flick.	tot.	tot.
Kristendom	1,95	2,58	1,90	2,33	2,19	2,12	10	10	13	12—13	11	13
Läsning	2,73	2,83	2,26	2,94	2,77	2,67	5	4	11	4— 5	5	10
Språklära	1,73	2,60	1,66	2,02	2,08	1,84	12	9	14	14	12	14
Uppsatsskrivn.	2,32	2,72	2,50	2,94	2,52	2,72	9	6	10	4— 5	9	8—9
Engelska	1,83	2,84	2,86	3,14	2,30	2,99	11	3	6	2	10	3
Franska	—	—	1,96	2,86	—	2,44	—	—	12	6	—	12
Tyska	—	—	2,62	3,18	—	2,91	—	—	9	1	—	4
Historia	3,02	2,74	2,88	2,72	2,90	2,80	2	5	4	9	2	5
Samh.-kunsk.	2,57	2,68	2,66	2,76	2,62	2,72	8	8	8	8	7	8—9
Geografi	3,20	3,18	2,87	2,67	3,19	2,77	1	1	5	10	1	6
Biologi	2,91	2,69	3,01	2,98	2,81	3,00	3	7	3	3	4	2
Fysik (ej lab. el.räkneuppg.)	2,81	2,41	3,02	2,33	2,65	2,73	4	11	2	12—13	6	7
Kemi (ej lab. el.räkneuppg.)	2,71	2,33	2,67	2,45	2,54	2,56	6	12	7	11	8	11
Matematik	2,70	2,93	3,24	2,84	2,82	3,03	7	2	1	7	3	1

högre medianvärden än samhällskunskapen. Liknande resultat erhålles bland pojkarna i realskolan. Medianvärdet är 2,66 vilket gör att ämnet i popularitet placerar sig sist bland orienteringsämnena. Som jämförelse förtjänar nämnas att av språken har engelska medianvärdet 2,86 och tyska 2,62.

Sin bästa placering har samhällskunskapen hos flickorna i realskolan. Både geografi och historia har där lägre värden. Med pojkar och flickor i en grupp erhåller emellertid samhällskunskapen ett medianvärde, som ger den sämre rangplacering än övriga orienteringsämnen i realskolan.

Tydligt är, att samhällsundervisningen varken i folkskolan eller realskolan tycks vara nog personligt engagerande och erbjuda tillräckligt med dramatiskt stoff. Dessa variabler sammanhängde ju enligt Blomberg med relativt stort elevintresse för ämnet. Vidare är det antagligt, att sådana arbetsformer som eleverna uppskattar mest inte slagit igenom i någon högre utsträckning. Vi återkommer till dessa frågor vid vår behandling av undervisningens innehåll och utformning.

Då elevintresset för samhällsundervisningen tillmätes stor vikt är det betänkligt, att både folkskolan, enhetsskolan och realskolan uppvisar så låga uppskattningar av samhällskunskapen.

I vår lärarenkät hade vi också med en fråga om elevintresset. Vi ville belysa om lärarna upplevt någon skillnad i intresse från pojkar eller flickor. Det förhåller sig ju så, att i vårt samhälle vissa ämnen och aktiviteter, exempelvis fysik och en del yrken, anses som mer relevanta för det ena könet än det andra. Detta kan i sin tur inverka på upplevelsen av och intresset för ett speciellt ämne.

I de klasser, där det fanns underlag för bedömningar, både pojkar och flickor samt minst fem stycken av vardera könet, uppmanades lärarna att besvara följande fråga:

»Föreligger det någon genomsnittlig *skillnad i intresse* för samhällslära (samhällskunskap) mellan klassens pojkar och klassens flickor? Svara med kryss (x) i tillämplig ruta.«

Pojkarna är mycket mer intresserade än flickorna	☐
Pojkarna är något mer intresserade än flickorna	☐
Ingen skillnad	☐
Flickorna är något mer intresserade än pojkarna	☐
Flickorna är mycket mer intresserade än pojkarna	☐

Kommentar: _____

Vid bearbetningen av svaren har vi med chi^2-test prövat, om det inom de olika skolformerna förekommer någon differens mellan det antal klasser, från vilka det rapporteras skillnader mellan pojkar och flickor samt dem från vilka meddelas, att inga skillnader finns mellan dessa.

Vi prövade också förhållandet mellan de klasser från vilka det sägs att pojkarna är bättre och dem, som förklarar, att flickorna visar sig bäst. Därvid har vi slagit ihop de båda svarsmöjligheterna »något bättre» och »mycket bättre», enär det visade sig att ytterst få svar avgivits i svarsalternativet »mycket bättre». Resultaten ges i tabell 31.

Tabell 31 utvisar större intresse från pojkarnas sida än flickornas inom alla grupperna. Skillnaderna är säkerställda på 0,001-nivån i samtliga skolformer utom i praktiska realskolan, där dock tendensen går åt samma håll. I denna senare skolform berörs endast 20 klasser av vår fråga.

Något utpräglat intresse kunde vi emellertid icke finna för samhällskunskapen i vår intresseundersökning från pojkarnas sida, och det föreföll inte heller, som om deras intresse skulle vara större än flickornas. Medianvärdet för flickorna låg t. o. m. något högre. Våra resultat där-

TABELL 31. *Pojkars och flickors intresse för samhällskunskap (enl. lärarna)*

Skolform	Antal klasser	Svar: Ingen skillnad %	Svar: Pojkar mer %	Svar: Flickor mer %	Sign. prövning Ingen skillnad — skillnad finns: df	χ^2	P	Sign. prövning Pojkar mer — flickor mer: df	χ^2	P
Folkskola	192	43	49	8	I	3,80	—	I	53,90	***
Enhetssk. 7	89	45	46	9	I	0,72	—	I	20,90	***
» 8	82	33	63	4	I	8,89	**	I	41,89	***
» 9y	45	31	62	7	I	5,69	*	I	18,58	***
» 9a, g	98	26	73	1	I	22,54	***	I	47,17	***
Realskola	103	38	58	4	I	5,59	*	I	47,27	***
Pr. realsk.	20	15	65	20	I	8,45	**	I	3,76	—

vidlag överensstämmer med dem, som Blomberg kom till i sina undersökningar i enhetsskolans årskurs 9, då det gäller ämnet i stort (Blomberg 1957, s. 124). Det kan förhålla sig så, att just de moment som lärarna själva värdesätter högst eller lägger ned den mesta undervisningstiden på, är sådana moment som särskilt intresserar pojkar, varigenom lärarna bibringas en falsk föreställning om ett större intresse från deras sida.

Kapitel 9. Kunskapsprövningar inom skola och näringsliv

Betygen för jämförelserna

I undersökningsplanen ingick att söka bestämma resultatet av skolans undervisning på kortare och längre sikt (se s. 4). Vi företog därför kunskapsprövningar i vissa avslutningsklasser av den grundläggande skolan och med arbetstagare i åldern 18—30 år (se s. 25). Bestämningen av kunskapsutvecklingen efter slutad skolgång ägde rum med utgångspunkt från skolbetygen.

I tabellerna 32 och 33 anges storlek och betygssumma hos de grupper, vilka innefattas i våra kunskapsjämförelser. Betygssumman fås genom hopslagning av de båda betygen i modersmål, matematikbetyget och betyget i ett orienteringsämne, således av betygen i fyra ämnen. Vi använder betygsskalan 0—6, där 0 = C och 6 = A.

Av tabellerna 32 och 33 framgår att samtliga yrkesgrupper hade högre betygssumma än de skolelever, från vilkas resultat vi räknar fram deras förväntade värde vid skolgångens slut. Betygsmedeltalet ligger för samtliga grupper utom en över Ba. Av tänkbara orsaker härtill vill vi här nämna:

1. De utvalda yrkena tenderar att rekryteras från de betygsmässigt bästa eleverna. Den teorin stämmer beträffande arbetstagargrupperna svarvare och kontorister. För dessa har vi vid andra tillfällen samlat in be-

Tabell 32. *Betygssummor för de skolelever, vilkas resultat ligger till grund för de jämförande kunskapsundersökningarna*

Skolform och kön	n	M	s
Folkskola, pojkar	497	11,22	2,97
» , flickor	389	11,90	2,92
Realskola, pojkar	188	10,84	2,07
» , flickor	216	10,84	2,44

TABELL 33. *Betygssummor för de olika yrkesgrupperna*

Yrkesgrupp	Skolutbildning	Kat.	n	M	s
Svarvare	Folkskola	O	50	12,48	2,94
»	»	Y	73	13,33	2,28
Cellulosaindustriarbetare	»	O	52	11,50	2,67
»	»	Y	14	12,43	2,13
Affärsanställda, manliga	»	Y	8	12,63	2,45
» , kvinnliga	»	O	14	14,00	2,07
» , »	»	Y	8	15,13	2,42
Jordbrukare	»	O	31	13,61	3,13
»	»	Y	30	14,10	2,40
Kontorister, manliga	»	Y + O	9	14,89	2,38
» , kvinnliga	»	O	12	13,75	2,83
» , »	»	Y	40	13,75	2,96
» , manliga	Realskola	Y + O	29	14,72	2,99
» , kvinnliga	»	Y + O	44	13,64	2,55

Anm. Y = yrkesutbildning; O = ingen yrkesutbildning.

tygsuppgifter. Därvid låg betygsgenomsnitten i matematik och modersmål över Ba (Dahllöf 1960, s. 349 f).

2. Selektion vid insändandet av betyg, dvs. de arbetstagare som har goda betyg kan ha meddelat dessa i motsats till dem, som har mindre goda. Mot detta talar resultaten i de undersökningar vi företagit för att söka kontrollera den saken (s. 40 f).

I sammanhanget bör även beaktas att avtappningen till högre skolor blivit allt större genom åren (Skolan och de stora årskullarna 1955, s. 26 ff; Skolväsendet 1964). För kvarvarande elever har man i vissa material kunnat spåra en tendens att justera betygen uppåt till Ba-nivån (Dahllöf 1960, s. 343). Detta skulle för vårt vidkommande innebära, att våra arbetstagargrupper har lägre betyg i förhållande till den intellektuella kapaciteten än våra skolelever. Å andra sidan kan hävdas att lärarna genom diskussionerna om betygsglidning (Dahlkvist 1950, Flodby 1957) blivit medvetna om problemet, vilket medfört att den var större förr än nu. Detta skulle i så fall innebära, att våra arbetstagare har för höga betyg.

Varpå de högre betygen för yrkesgrupperna beror och vilken inverkan de kan ha på resultaten i kunskapsprövningarna kan vi inte definitivt fastslå och några möjligheter att undersöka detta har vi inte haft. Det

kan dock tänkas, att då vi rör oss med betygsmässigt övergenomsnittliga grupper intresset för och engagemanget i samhällslivet är relativt stort. Aktiviteten här skulle medföra kunskapstillskott efter skolans slut.

Resultat från kunskapsprövningar i skolor och näringsliv

Prövningar av relativt stora kategoriers insikter i samhällsfrågor har företagits vid flera tillfällen i vårt land. Som vi tidigare nämnt (s. 57) företogs sådana av Lindmark och Ekeberg omkring 1930 i folkskolans avslutningsklass och i fortsättningsskolan. De fann elevernas kunskaper särskilt klena i sociala och ekonomiska frågor. I samband med den föreläsningsverksamhet ute i skolorna, som föreläsare från LO bedrev under år 1958 för att informera eleverna om arbetsmarknaden förelades eleverna en del kunskapsfrågor (Karlsson 1959). Sammanlagt besöktes c:a 200 klasser med ungefär 6 000 elever. Mestadels gällde det 8:e klasser, men även en del 7:e klasser besöktes. Folkskoleelevernas kunskaper om arbetsmarknadens parter bedömdes som dåliga, på sina håll generande dåliga. Vidare fann föreläsarna 7:e klassens elever omogna. Därjämte påvisades viss brist på undervisningsmateriel.

Efter en kunskapsprövning bland medicine studerande förklarar B. Roos och B. Smedby i Svenska Läkartidningen (1959), att många av de studerande är bristfälligt samhällsorienterade. Som en tänkbar orsak till detta förhållande nämnes den otillräckliga undervisningen i samhällskunskap på gymnasiet.

Vidare vill vi erinra om de undersökningar som gjorts med värnpliktiga och gymnasister (Ingrid Blomberg 1950) och i enhetsskolan (Ivan Blomberg 1957). Ingrid Blomberg undersökte bl. a. behållningen av undervisningen i samhällslära i realskolans sista klass genom prov i ring 1[3] resp. II[4]. Provet utfördes i september månad och hon fann, att den treåriga linjens elever erhöll signifikant bättre resultat än den fyraårigas i sådana frågor, som var kursbundna men däremot inte i andra frågor rörande samhällsförhållanden. Detta skulle kunna tillskrivas den föregående undervisningen i samhällslära, som den treåriga linjens elever åtnjutit i motsats till den fyraårigas. Vidare fann Ingrid Blomberg en genomsnittlig stegring i provresultat från lägsta ring till högsta (44 %—52 %) och från högsta ring till studenternas värnpliktstjänstgöring (52 %—61 %). De manliga gymnasisterna hade bättre resultat än de kvinnliga i de flesta frågor. Vidare erhöll de ungdomar som visat någon form av föreningsaktivitet högre värden än de som inte var föreningsengagerade. Även i Ivan Blombergs undersökningar i enhetsskolan uppnådde poj-

karna genomsnittligt bättre resultat än flickorna. På enstaka frågor lyckades dock flickorna hävda sig bättre eller minst lika bra som pojkarna. Så var fallet när det gällde socialvård, hälsovård, familj och hemekonomi. Varken Ingrid Blomberg eller Ivan Blomberg uttalar sig värderande om de undersökta gruppernas kunskapsstandard. Några av de provuppgifter, de använde, medtogs i vårt prov för att vi skulle bli i tillfälle att göra vissa jämförelser mellan resultaten från dessa undersökningar och dem vi erhöll. Vi presenterar i bil. 7 ordalydelsen för dessa frågor samt resultaten i procent rätta svar inom de olika kategorierna.

För bestämningen av kunskapsutvecklingen inom skolämnet samhällskunskap har vi två mått, kunskapsnivån vid avslutad skolgång, T_1, som vi räknat fram med hjälp av betygssumma och resultat i »skolfältsundersökningen», samt resultat, som uppnåtts vid kunskapsprövningar ute i näringslivet, T_2. För skillnaderna mellan dessa värden företar vi signifikansprövningar. Vi vill i sammanhanget erinra om, att T_1-värdena måste betraktas såsom för höga (se s. 26). Detta medför vid tolkningen av resultaten, att ett ev. bortfall av kunskaper är mindre än våra resultat ger vid handen, medan en ev. kunskapshöjning skulle vara större än vi får fram genom våra beräkningar.

För våra yrkesgrupper kan man, möjligen med undantag av jordbrukarna, inte vänta sig att något tillskott av kunskaper har ägt rum under den tid som ligger mellan T_1 och T_2 genom undervisning i yrkesskolor. Ej heller är kunskaper i samhällsfrågor något som arbetstagarna direkt använder i yrkesutövningen och därmed håller dessa vid makt. Om därför T_2 ligger högre än T_1 måste tillskottet tolkas som ett resultat genom fritidsaktivitet av något slag.

I tabell 34 anger vi medeltal för T_1- och T_2-värden inom de olika yrkesgrupperna, resultatet av signifikansprövningar av skillnaderna mellan dem varvid minustecken (—) anger ett kunskapsbortfall, samt genomsnittsskillnaden mellan T_1 och T_2 i SD-enheter för det förväntade värdet.

Resultaten redovisas även i diagram. Därvid anges för de olika yrkesgrupperna skolutbildning samt om vidareutbildning finns (Y) eller saknas (O). Medeltalet för T_1 och T_2 återges i samma stapel, varvid ett vågrätt streck i denna anger var det ena värdet har sin ändpunkt. Den överskjutande delen utgör en ökning eller minskning av prestationsnivån. Då T_2 ligger högre, dvs. då en prestationsökning har ägt rum, är det fält som visar ökningens omfattning ofyllt. Vid en prestationsminskning, T_1 är högre än T_2, är fältet streckat. Om skillnaden är signifikant anges detta med plustecken. Härvid betecknar + signifikans på 0,05-nivån, + +

= signifikans på 0,01 nivån, + + + = signifikans på 0,001-nivån.

Till höger om diagrammet visas ett spridningsmått (s) av resultaten för de elevkategorier, vilkas resultat ligger till grund för T_1-värdena. Medelvärdet angives med ett mittstreck, som är placerat på rätt plats i förhållande till yrkesgruppernas resultat.

Samtliga grupper med 7-årig folkskola som skolunderbyggnad uppvisar en kunskapsökning, vilken i åtta grupper är signifikant på 0,001-nivån och i två på 0,01-nivån. Endast i två grupper, kvinnliga affärsanställda med respektive utan yrkesutbildning, är ökningen inte signifikant. Vi har emellertid här att göra med små grupper, varför det erfordras relativt stora differenser för att få dessa statistiskt belagda. Även i dessa grupper går tendensen som nämnts åt samma håll som i övrigt. Differensen är betydande och utgör mer än ett halvt spridningsmått. Vi vill också i detta sammanhang erinra om att de beräknade kunskapsökningarna sannolikt är underskattade.

Att det framräknade T_1-värdet är för högt bör även beaktas vid bedömning av resultaten för de arbetstagargrupper som avlagt realexamen. Här har vi nämligen att notera ett kunskapsbortfall, som för de manliga kontoristerna är signifikant på 0,05-nivån och för de kvinnliga på 0,01-nivån. Men dessa arbetstagares T_1-värde är beräknat utifrån en undervisningstid av 4 veckotimmar, medan de i själva verket endast åtnjutit 2.

TABELL 34. *Resultat av de jämförande kunskapsprövningarna i samhällskunskap*

Yrkesgrupp	Kat.	N	Skolutbildning	M_{T_2}	M_{T_1}	diff.	SE_D	t	P	Diff. i enheter av s_{T_1}
varvare	O	50	Folkskola	15,66	9,04	6,62	0,60	11,03	***	2,21
»	Y	73	»	15,53	9,62	5,91	0,51	11,59	***	1,97
Cellulosaindustriarbetare	O	52	»	14,08	8,37	5,71	0,59	9,68	***	1,90
»	Y	14	»	15,64	9,00	6,64	1,13	5,88	***	2,21
Affärsanställda, manliga	Y	8	»	14,50	9,14	5,36	1,50	3,57	**	1,79
» , kvinnliga	O	14	»	10,50	8,88	1,62	1,04	1,56	—	0,59
» , »	Y	8	»	11,50	9,70	1,80	1,38	1,30	—	0,65
ordbrukare	O	31	»	15,44	9,81	5,63	0,76	7,41	***	1,88
»	Y	30	»	19,17	10,14	9,03	0,77	11,73	***	3,01
Kontorister, manliga	Y + O	9	»	18,61	10,68	7,93	1,38	5,75	***	2,64
» , kvinnliga	O	12	»	12,67	8,72	3,95	1,13	3,50	**	1,43
» , »	Y	40	»	11,45	8,72	2,73	0,62	4,40	***	0,99
» , manliga	Y + O	29	Realskola	20,47	22,69	−2,22	1,09	2,04	*	−0,53
» , kvinnliga	Y + O	44	»	15,86	18,24	−2,38	0,88	2,70	**	−0,57

Fig. 3. Resultat av de jämförande kunskapsprövningarna i samhällskunskap.

Under sådana förhållanden är naturligtvis jämförelsen inte rättvisande. Man kan därför ifrågasätta om något kunskapsbortfall i själva verket ägt rum, i synnerhet hos de manliga kontoristerna, vilkas resultat ligger högre, dock ej signifikant, än för de manliga realskoleeleverna. En värdering av resultatet i realskolan ställer sig därför ytterst vansklig, varför vi avstår härifrån.

När man inom en del andra ämnen inom kursplaneprojektet noterat kunskapsökningar, exempelvis i fysik och kemi (Elvy Johanson 1961), har man som förklaring till resultaten bl. a. kunnat peka på att kunskaperna utvecklats under yrkesutbildning och yrkesverksamhet. När det gäller ett ämne som samhällskunskap måste man, som tidigare påpekats, söka förklaringen på annat håll. Ett undantag utgör de yrkesutbildade jordbrukarna. En bidragande orsak till deras mycket kraftiga prestationsökning, mer än 3 spridningsmått, torde kunna tillskrivas undervisningen i lantmannaskolorna, som många av dem bevistat. För de övriga yrkesgrupperna måste förklaringen ligga i fritidsaktiviteterna. Samhällskunskapen är till sin art ett ämne, vars frågeställningar de vuxna tar ställning till och förvärvar kunskaper om som de av undersökningsresultaten

i folkskolan att döma inte tidigare haft. För våra yrkesgrupper kanske detta gäller i särskilt hög grad, då de vid skolans slut betygsmässigt låg väl till (jfr resonemanget s. 85 ff). Många kunskapskällor för samhällsorientering ligger också utanför skolan. Till dessa kan främst räknas tidningsläsning, radio, TV och föreningsengagemang av olika slag (se t. ex. Propagandakritik och samhällssolidaritet, s. 132—134).

Anledningarna till det relativt blygsamma resultatet i folkskolans årskurs 7, M = 8, 12 (jfr fig. 2, s. 39), kan givetvis vara många. Provet upptog måhända alltför många uppgifter från stoff, som inte blir föremål för så noggrann behandling i undervisningen, trots att det är med i de gängse läroböckerna. I så fall har vi att söka en av orsakerna till det låga provresultatet i läroböckerna, vilka kan tänkas ta upp alltför mycket stoff, som inte är tillräckligt relevant och engagerande för folkskolans elever, vilket leder till att kunskapsbehållningen blir relativt ringa. Läroböckernas innehåll skulle med andra ord inte vara så livsnära som önskvärt vore.

En annan förklaring kan vara att de arbetsformer som rekommenderats för att göra ämnet stimulerande inte slagit igenom i nämnvärd utsträckning. Intresset för samhällskunskapen är som vi tidigare visat (kap. 8) relativt ringa från elevernas sida och som en följd härav blir även kunskaperna, sådana de kommer till uttryck i ett prov av här använt slag, tämligen blygsamma. Vi återkommer till frågeställningen vid vår behandling av samhällsundervisningens utformning.

Jämförelser mellan pojkar och flickor

Ingrid Blomberg fann bland gymnasister och Ivan Blomberg inom enhetsskolan, att pojkarna i samhällskunskap erhöll bättre resultat än flickorna (se sid. 87 f). Vi var intresserade av att undersöka om denna tendens förelåg även inom folkskolan och realskolan, om det rent allmänt gällde att pojkarna som grupp överträffade flickorna i detta ämne. I så fall bör anledningar härtill sökas. Att de i vårt fall kan ha sin grund i provets beskaffenhet är föga troligt, då detta var kursbundet (se s. 23). Ivan Blomberg fann vidare, att pojkarnas bättre resultat inte återspeglades i betygen, som var högre för flickorna, dock inte signifikant (a. a. s. 137). Att flickor erhåller bättre betyg än pojkar än vad som är befogat med hänsyn till prestationer i kunskapsprov har även påvisats av bl. a. Trankell (1956) i årskurs 4. Samma tendenser visade sig i kursplaneundersökningens läsprov (Dahllöf 1960, s. 362).

För att belysa de nyssnämnda problemen lät vi i vårt material skilja ut

TABELL 35. *Provresultat och betyg för eleverna i samklasser samt signifikansprövningar av skillnaderna*

	Folkskola					Realskola				
		Betyg		Prov			Betyg		Prov	
Kön	N	M	s	M	s	N	M	s	M	s
Pojkar	506	2,92	0,84	8,61	3,88	258	3,33	0,87	20,05	4,60
Flickor	381	3,01	0,85	7,82	3,31	290	3,21	0,84	17,07	4,58
Diff.		−0,09		0,79			0.12		2,98	
CR		1,57		3,26			1,64		7,45	
P		—		***			*		***	

Anm. För betygen i samhällskunskap har vi vid beräkningarna använt sifferbeteckningarna 0 — 6, varvid C = 0 och A = 6.

samklasserna, dvs. klasser som består av både pojkar och flickor. I dessa bör ju undervisningen för de båda könen ha varit likartad och lärarna haft samma referenssystem för värdering av prestationer. I samklassmaterialet har vi utfört jämförelser vad gäller betyg i samhällskunskap och provresultat. De framgår av tabell 35.

Resultaten av kunskapsproven går i pojkarnas favör. Deras prestationer är både i folkskolan och i realskolan signifikant bättre (på 0,001-nivån) än flickornas. Vi har tydligen att göra med ett generellt fenomen. Inom samtliga undersökta skolformer är pojkarna bättre. Anledningar till detta kan vi söka i undervisningens innehåll och utformning. Då vi rör oss med elever inom vitt skilda åldrar, kan vi nämligen bortse från åldersfaktorer, pubertetskriser o. d.

Det stoff, som bjudes eleverna kan vara mer dramatiskt, mer personligt engagerande för pojkarna än flickorna. Detta kan hänga samman med det problem, som vi tidigare berört (s. 84), nämligen att en del stoff kanske uppleves mer relevant av det ena könet än det andra. Kvinnorna återfinns ju inte heller i samma utsträckning som männen som anställda inom en rad av de områden samhällskunskapen behandlar, exempelvis den statliga och kommunala förvaltningen. Även om samhällsundervisningen a priori borde antas vara lika personligt engagerande för pojkar och flickor, kanske den omedvetet inte uppleves så. Frågan är synnerligen viktig. Det gäller att i skolan behandla samhällsföreteelserna på sådant sätt att båda könen blir personligt engagerade, känner att

frågorna angår dem. Här kommer naturligtvis även arbetsformerna in i bilden. Man måste tillse, att de arbetssätt som väljes, inte tillgodoser pojkarnas intressen och aktiviteter mer än flickornas. För ytterligare belysning av kunskapsfrågan skall vi jämföra kunskapsstrukturerna för pojkar och flickor i vårt prov. Detta görs i avsnittet om resultat på vissa uppgifter i kunskapsprovet.

Beträffande betygen hade pojkarna i realskolan signifikant bättre än flickorna. Skillnaden var dock endast säkerställd på 0,05-nivån. Den var sålunda inte lika framträdande som man skulle kunna vänta av resultaten på provet. Inom folkskolan däremot hade pojkarnas bättre resultat på provet inte någon motsvarighet alls i fråga om betyg. Här låg tvärtom flickorna bättre till, dock ej signifikant. Vi står inför samma faktum som tidigare påtalats (s. 91). Flickorna får i förhållande till pojkarna bättre betyg än som motsvarar deras prestationer i kunskapsprov. Detta kanske delvis kan tillskrivas flickornas större verbala förmåga, som har sin betydelse i många skolsituationer (jfr Svensson 1964, s. 58 f).

Resultat av vissa uppgifter i kunskapsprovet

Då vi redogjorde för konstruktionen av kunskapsprovet nämnde vi, att vi tog med några uppgifter som givits i tidigare undersökningar, nämligen med värnpliktiga och gymnasister (Ingrid Blomberg 1950) och i enhetsskolan (Ivan Blomberg 1957). Detta gjordes för att vi skulle bli i tillfälle att göra vissa jämförelser mellan resultatet från dessa undersökningar och dem vi erhöll. I bil. 7 (tabell 121) ger vi ordalydelsen för dessa frågor samt resultatet i procent rätta svar inom en del olika kategorier. Resultaten lämnas för de grupper som vi rörde oss med vid våra kunskapsjämförelser, elever som inte fortsatte i högre skolor från sjuåriga folkskolans årskurs 7 och den allmänna realskolans avslutningsklass, samt några av de större yrkesgrupperna. Inom folkskolan och realskolan har vi skilt mellan pojkar och flickor för jämförelser dem emellan. Då yrkesutbildningen som sådan antagligen betyder litet för samhällskunskapernas förvärvande kunde man naturligtvis tänka sig jämförelser mellan yrkesgrupperna, utan någon uppdelning med avseende på vare sig skolunderbyggnad eller yrkesutbildning. I ett annat sammanhang har vi redovisat resultaten i den formen (Bromsjö 1961, s. 251), varför vi här föredrar att röra oss med »rena» grupper.

De givna resultaten måste tolkas med största försiktighet. Detta gäller särskilt för de grupper, där det förekommit ett stort bortfall, nämligen cellulosaindustriarbetarna och jordbrukarna. Inte heller för de övriga

yrkesgrupperna kan vi påstå att vårt urval är riksrepresentativt. Större företag och därmed tätorterna är överrepresenterade.

För skolgrupperna och de värnpliktiga är däremot urvalet representativt och torde göra grupperna rättvisa vid tiden för provet. Men vid jämförelser mellan grupperna är det vissa faktorer som man måste ta i beaktande. Bland de värnpliktiga finns en mindre grupp studenter vilket bör verka höjande på resultatet. I folkskolan, realskolan och enhetsskolan utfördes proven under våren, i ring I^3 på hösten. För den senare gruppen bör sommarlovet ha verkat negativt på resultatet; vidare utfördes provet 1943 och realskolan hade då 2 veckotimmar samhällskunskap mot 4 för närvarande. Men å andra sidan uppväges detta i viss mån av att det är som regel de betygsmässigt bästa eleverna som från realskolan fortsätter i gymnasiet.

Ett studium av tabell 121 visar att av skolgrupperna har folkskolans årskurs 7 lägsta procenten rätt på samtliga uppgifter. Detta är också vad man kan vänta. Timantalet för ämnet är här mindre än i de övriga skolformerna (för ring I^3 räknar vi med dåvarande realskolans timantal). Vidare är elevernas ålder lägre än inom övriga skolgrupper. Därmed följer ringare mognad. Dessutom har vi att räkna med avtappningen till högre skolor. Allt detta verkar i negativ riktning på resultatet i ett kunskapsprov av det slag som det här är fråga om.

Realskolans $4^4 + 5^5$, enhetsskolans 9 g och ring I^3 når i stort sett likvärda resultat.

Om vi ser på de enskilda uppgifterna, finner vi att nr 24, uppräkning av Sveriges grundlagar, är en typisk skolfråga. Skolgrupperna uppvisar hög procent rätt jämfört med yrkesgrupperna. På en del andra uppgifter uppmärksammar vi jordbrukarnas höga värden, fråga 15 om orsakerna till prisstegringar och, mindre förvånande, vad förkortningen RLF betyder. (Det är dock att märka, att flera visste, vad förkortningen LO betyder.) På frågan om LO lägger vi märke till den relativt låga procent rätt som denna uppgift hade år 1943 bland värnpliktiga och gymnasister.

På fråga nr 33, som gäller Nordiska rådet, ligger de manliga kontoristerna i topp.

I tabell 122 återger vi lösningsfrekvenserna för samtliga uppgifter i provet för detaljjämförelser inom vårt eget material av resultaten på en del frågor, som inte var med i undersökningarna 1943 och 1955.

Den uppgift, som hos eleverna i folkskolan uppvisar högsta lösningsfrekvensen är nr 3, om barnbidragens storlek.

En uppgift, som realskolans elever liksom jordbrukarna klarat relativt dåligt i jämförelse med andra uppgifter och yrkesgrupper, är nr 13. Frå-

gan gäller antalet dagar man vid en anställning måste arbeta under en månad för att vara semesterberättigad. Däremot ligger realskolans elever bra till på uppgifterna 8, 9 och 11. Dessa frågor rör åldern vid vilken man får vittna inför domstol (8), vad parlamentarism är (9) och vad vårt nuvarande valsätt kallas (11). Samtliga dessa uppgifter var av s. k. flervalstyp. Frågan nr 5 som gällde vad som menas med att ett möte ajourneras klarades bäst av de manliga kontoristerna.

Den fråga, som vi gett som typexempel för våra flervalsfrågor (s. 24) och som gällde vad statsrådens sammanträden med konungen benämnes, var uppgift nr 1. Vi noterar att inom folkskolan var det 35 % och inom realskolan 20 % av flickorna som inte kunde besvara frågan, som dock är av skolbokskaraktär.

Något skäl för misstanke att provuppgifterna innehållsmässigt skulle ha gynnat någon viss yrkeskategori synes inte föreligga.

En annan fråga av intresse är om provuppgifterna på något sätt gynnar det ena könet. Som vi tidigare påpekat (se s. 92) har inom skolgrupperna pojkarna det bästa resultatet. Om vi studerar svarsfrekvenserna för de enskilda uppgifterna finner vi att männen så gott som genomgående har det högsta värdet vid jämförelser inom grupper. Detta stämmer överens med vad vi tidigare uttalat, nämligen att innehållet i den nuvarande samhällskunskapen tycks vara eller upplevas som manligt med åtföljande bättre gruppresultat för pojkarna. Man tycker dock att i ett prov på 33 uppgifter någon eller några av dem borde gynna den kvinnliga delen, dvs. inom grupperna skulle detta kön genomgående ha högre svarsfrekvens. Så är emellertid icke fallet. Vårt prov tycks i detta avseende vara homogent. Vi har även undersökt frågeställningen genom att

Tabell 36. *Korrelationer, Spearman's rho, mellan pojkar och flickor i folkskolan och realskolan med utgångspunkt från resultat på enskilda uppgifter i kunskapsprov*

Grupper	rho
Folkskolan, pojkar — folkskolan, flickor	.98
Realskolan, pojkar — realskolan, flickor	.91
Folkskolan, pojkar — realskolan, pojkar	.76
Folkskolan, flickor — realskolan, flickor	.79
Folkskolan, pojkar — realskolan, flickor	.82
Folkskolan, flickor — realskolan, pojkar	.71

inom våra skolgrupper, folkskolan och realskolan, låta pojkarnas resp. flickornas svarsfrekvenser tjäna som underlag för rangnummer i och för beräkning av rangkorrelationer. Om därvid de starkaste sambanden påträffas inom skolformerna är vi böjda att tolka detta som likheter i kunskapsstrukturen, beroende på likartat innehåll i undervisningen. Är däremot korrelationerna högre mellan pojkar från folkskola och realskola samt likaså för flickor torde detta vara utslag av könsfaktorer. Resultaten av de utförda korrelationsberäkningarna återges i tabell 36.

Korrelationerna är högst inom skolformerna. Inom folkskolan är den anmärkningsvärd hög. Resultaten tyder sålunda inte på att några av de enskilda uppgifterna är mera könsbundna än de andra. Vårt kunskapsprov är i detta avseende homogent. De moment, som vårt prov omfattat, har tillägnats likartat av pojkar och flickor. Som det berörde inte mindre än fjorton moment understryker dessa resultat de tidigare uttalade slutsatserna att våra skolors samhällsundervisning gynnar pojkarna.

III

UNDERVISNINGENS INNEHÅLL

Kapitel 10. Undervisningstidens fördelning på olika moment

Frågeställningar

Som vi redan tidigare klargjort, är en av denna undersöknings huvuduppgifter att närmare analysera samhällsundervisningens innehåll, dvs. att utröna *hur lärarna fördelar sin undervisningstid på olika delar av ämnet*. Om detta ger inte kursplanerna några anvisningar. Det är den enskilde läraren, som själv avgör i vilken utsträckning som tiden ägnas olika moment. Detta i sin tur beror naturligtvis på vilka delar av kursen som anses viktiga respektive oviktiga. Men även en del andra faktorer torde spela in. Vi syftar närmast på de pedagogiska hjälpmedel, som står läraren till buds, främst då den använda läroboken. När vi nu undersöker samhällsundervisningens innehåll, kommer vi även att analysera de vanligaste läroböckerna i ämnet för att studera *hur läroboksförfattarna uppfattar ämnesinnehållet*. Deras behandling av stoffet skall därefter sättas i relation till den tid som lärarna lägger ned härpå.

Metodik

För att kunna utföra de önskade analyserna lät vi dela upp samhällskunskapen i moment. Momentindelningar har tidigare gjorts av Ivan Blomberg för en innehållsanalys av läroböcker i samhällskunskap och för en studie bland lärare i enhetsskolans nionde årskurs om vikten av ämnets olika kursmoment. I det förra fallet (Utlåtande 3, 1950) begagnade sig Blomberg av 25 moment, i det senare av 33 (Blomberg 1957). Då vår momentindelning även skulle användas vid analysen av läroböcker i samhällskunskap och reliabiliteten ofta blir omvänt proportionell mot antalet använda kategorier sökte vi nedbringa antalet moment utan att för den skull ge efter på kravet att momenten skulle bilda så naturliga enheter som möjligt. Vidare ville vi givetvis inte gå miste om någon mera värdefull information.

Utgångspunkt för arbetet med momentindelningen var undervisningsplaner och metodiska anvisningar. Med hjälp av dessa och de mest an-

vända läroböckerna uppgjordes och definierades en momentförteckning, som efter konferenser med två tillkallade experter på innehållsanalys av läroböcker genomdiskuterades och närmare preciserades. Den prövades sedan på ett antal läroböcker. Vidare kunde vi beakta och utnyttja synpunkter och påpekanden från lärare som deltagit i utprövningen av frågeformuläret i samhällskunskap. Efter kontakter med de ämnesexperter, som ingick i kursplaneundersökningens rådgivande kommitté för lärarenkät i samhällskunskap (bil. 1) enades vi om 18 momentrubriker. För att konkretiseras försågs de med exempel på stoff, som vi under arbetet funnit böra räknas in under dem.

De 18 momenten var:

Moment	*Exempel*
1. *Familjen och hemmet*	De olika familjemedlemmarnas funktion, förhållandet mellan föräldrar och mellan föräldrar och barn, i samband därmed: Familjerättsliga frågor t. ex. giftorätt, arv. Hemmiljöns betydelse. (Hemmets ekonomi, se 10.)
2. *Fritidsfrågor*	Arbete — fritid. Hobbies. Föreningar. Mötesteknik. Det fria bildningsarbetet. Böcker och tidskrifter. (Tidningspressen, film, radio och TV, se 17.)
3. *Skolor, yrken och yrkesval*	Studieorientering. Anlagsorientering. Om olika yrken och utbildningsvägar. Arbetsförmedlingen.
4. *Samlevnadsregler*	Sed och oskrivna lagar. Hur man handlar och uppträder i olika sammanhang.
5. *Lag och rätt*	Ordningsmakten. Trafikregler. Brott och straff. Rättskipningen. Vardagslivets juridik, såsom kontrakt, kvitton etc. (Familjerätt, se 1.)
6. *Rösträtt och val*	Hur vi väljer våra förtroendemän. De politiska partierna.
7. *Borgerliga kommunen*	Kommunala styrelser och nämnder. Kommunalförvaltningen. Landstinget.
8. *Staten*	Statsförfattningen. Riksdag. Regering. Centrala statsförvaltningen. Länsstyrelsen.
9. *Kyrkan*	Kyrkliga kommunen. Kyrkans organisation och verksamhet.
10. *Den enskildes och familjens ekonomi*	Den enskildes och familjens inkomster och utgifter. Sparande och försäkringar (från individens synpunkt).

Moment	*Exempel*
11. *Samhällsekonomi*	Statens och kommunernas inkomster och utgifter. Olika slag av skatter. Deklaration. Konsumtion. Produktion. Olika slag av företag. Handeln. Prisbildning. Konjunkturer. Penningvärde. Levnadsstandard.
12. *Sociala frågor, socialpolitik*	Hur samhället skyddar och hjälper. Samhällets barn- och ungdomsvård. Befolkningsfrågan. Alkoholfrågan. Arbetarskydd. Arbetsmarknaden.
13. *Folkrörelser*	Nykterhetsrörelsen. De fria religiösa rörelserna. Kooperationen (konsument-, jordbruks-, bostads-). Fackföreningsrörelsen. Idrottsrörelsen.
14. *Försvaret och värnplikten*	De värnpliktigas utbildning. Civilförsvaret. Hemvärnet.
15. *Demokratins innebörd och huvudproblem*	Demokratins grunddrag och förutsättningar. Medborgerliga rättigheter och skyldigheter.
16. *Nordiskt och internationellt samarbete*	F N. Unesco. Europarådet. Föreningar för internationellt samarbete.
17. *Tidningspressen. Film. Radio. TV.*	Tidningspressen, filmen, radion och televisionen som kunskapskällor, propagandamedel och fritidssysselsättningar.
18. *Psykologiska och sociologiska frågor*	Hur åsiktsbildning kan påverkas. Propagandans makt. Sociala grupper.

För att undersöka hur lärarna fördelade den anslagna undervisningstiden på olika delar av kursen, begagnade vi oss av den uppgjorda momentförteckningen. Därvid rörde vi oss med ännu ett moment nr 19, Historiskt stoff, som bakgrund till undervisningen. Vi ville nämligen även belysa den sidan av undervisningen. Momenten förelades lärarna i två frågor (bil. 2, frågorna 1 och 5). I det ena fallet uppmanades de att besvara vilka moment de över huvud behandlade under läsåret. I det andra fallet skulle de ange hur mycken undervisningstid, som de ägnat de olika momenten. Vi erhöll därigenom en viss kontroll över lärarnas svar. För moment som de sade sig behandla, skulle de också kunna uppge undervisningstid.

Vid bearbetningen av svaren kan man tänka sig att man för de enskilda momenten antingen räknar fram ett aritmetiskt medelvärde eller ett medianvärde. Då fördelningarna ofta är mycket sneda, beskriver medianvärdet bättre än aritmetiska medelvärdet (Guilford 1956, s. 69) vil-

ken tid, som mestadels läggs ned på momentet. Vi låter därför detta representera skolformen.

De olika svarskategorierna har vid framräknandet av medianvärden givits följande klassgränser:

Ingen markering = momentet ägnas ingen tid	— 0,30— 0,30
Mindre än en lektion	0,30— 0,50
C:a en lektion	0,50— 1,50
2— 4 lektioner	1,50— 4,50
5— 7 lektioner	4,50— 7,50
8—10 lektioner	7,50—10,50

Om medianvärdet faller inom svarskategorin Mer än 10 lektioner redovisas detta i tabellerna genom $>$ 10.

Inom enhetsskolan har vi genom att lägga samman medianvärdena för årskurserna 7, 8 och 9 räknat fram vilken sammanlagd undervisningstid en elev får i de olika momenten, när han gått ut enhetsskolan, antingen från 9 y eller 9 a, g.

I resultatredovisningen har vi endast tagit med svar på moment från klasser, där full överensstämmelse råder mellan de olika frågorna. Svar från klasser med markering endast på den sistnämnda frågan (tidens fördelning) är uteslutna. Detta medför att antalet svarande för olika moment varierar. Vidare har vi uteslutit klasser, som uppgivit antal veckotimmar, som avviker från den för skolformen normala. Det antal veckotimmar, som våra resultat grundar sig på framgår av tabell 37, i vilken även bortfallet av klasser redovisas.

TABELL 37. *Antalet veckotimmar i samhällskunskap för de skolformer och årskurser, som ligger till grund för analysen av undervisningstidens fördelning på olika moment. Bortfall av klasser på frågan om tidsfördelningen på olika moment*

Skolform (årskurs)	Antal veckotimmar	Bortfall N
Folkskola 7	1,5	0
» 8	3,0	2
Enhetsskola 7	1,0	8
» 8	2,0	4
» 9y	2,0	1
» 9a, g	2,0	0
Realskola 4^4, 5^5	4,0	6
Pr. realskola 4^4 (3^4)	2,0	1
Flickskola 6^6, 7^7 (5^5, 6^7)	4,0	11

Som framgår av tabell 37 är bortfallet av klasser störst i enhetsskolans årskurs 7 och flickskolan. Det medför givetvis en sänkning av representativiteten. Hur allvarlig är svårt att säga. Efter bortfallet har vi emellertid från enhetsskolan 7 en svarsprocent på 83 % och från flickskolan 76 %, räknat på antalet klasser som utgjorde underlag för undersökningen (tabell 3). Dessa procentsiffror kan betecknas som relativt höga (jfr s. 14).

Kontroll av skattade tidsuppgifter

En fråga som uppställer sig i samband med analyser av den tid lärarna uppger sig använda på de olika momenten, är hur nära den sammanlagda skattade undervisningstiden ansluter sig till den faktiska. Dahllöf (1960, s. 425 f) har utförligt diskuterat detta problem och med ledning av Skolöverstyrelsens författningshandbok för folkskolans årskurs 7[7] och realskolans avslutningsklass räknat fram den effektiva undervisningstiden, dvs. den tid som kvarstår, då lov, friluftsdagar och tid för skriftliga arbeten räknats bort. För folkskolans del kom han fram till 34 veckor och för realskolans avgångsklass till 30. Genom att multiplicera den effektiva undervisningstiden med antalet veckotimmar för ämnet fick Dahllöf fram en undervisningstid, som han benämnde kriterievärde. Detta jämfördes sedan med det empiriskt funna, vilket erhölls genom summering av medianvärdena för de olika momenten. Överensstämmelsen visade sig vara god.

För skolämnet samhällskunskap torde emellertid 34 veckor för folkskolan och 30 för realskolan ligga i överkant, bl. a. måste man räkna med att prov i ämnet sker på den anslagna undervisningstiden. I vår lärarenkät hade vi med en fråga angående provgivning. Resultatet här tydde på

TABELL 38. *Jämförelse mellan kriterievärden avseende totala undervisningstiden i samhällskunskap samt empiriskt funna värden*

	Skolform och årskurs								
	Folkskola		Enhetsskola				Real-	Pr.	Flick-
Variabel	7	8	7	8	9y	9a, g	skola	realsk.	skola
Kriterievärden	51	102	34	68	68	68	120	60	120
Empiriskt funna värden	49,24	69,52	15,24+ >10	16,70+ >10	57,68	53,61	70,15+ >10	42,96	69,51+ >10

att i flertalet klasser förekom skriftliga prov på större avsnitt 1 à 2 gånger per termin och s. k. lappskrivningar i minst var tredje klass (Bromsjö 1961, s. 156 ff). Då det ställer sig ytterst vanskligt att för de olika skolformerna beräkna en genomsnittlig tid för prov att dras ifrån de kriterievärden som Dahllöf använde, låter vi hans siffror gälla, folkskolans 34 jämväl för enhetsskolan samt realskolans 30 även för pr. realskolan och flickskolan. Vid bedömning av resultaten måste emellertid de framförda synpunkterna beaktas.

I tabell 38 ger vi kriterievärden och de värden vi räknat fram genom enkätsvaren.

De empiriskt funna värdena är tillfredsställande vad gäller folkskolan årskurs 7, enhetsskolan årskurs 7 och enhetsskolan årskurs 9 y. I de övriga grupperna är de empiriskt funna värdena mycket för låga. Anmärkningsvärd är den goda överensstämmelsen mellan realskolan och flickskolan.

Man kan inte bestämt avgöra vilket talvärde man skall ge skattningen $>$ 10 lektioner. Denna fråga är i detta sammanhang aktuell för enhetsskolan årskurserna 7 och 8, realskolan och flickskolan. För enhetsskolan årskurs 8 vet man emellertid att siffran skall vara 1 veckotimme (ToH, s. 63), vilken är den tid som skall anslås enbart åt teoretisk yrkesorientering och det är här värdet blir aktuellt. Men i realskolan och flickskolan är man på mera osäker mark. Moment nr 8, staten, inom vilket vi får mdn-värdet $>$ 10 omfattar i de vanligast förekommande läroböckerna i dessa skolformer 10—12 % av utrymmet.

Vi har tidigare framhållit, att man i stället för medianvärdet kan räkna fram det aritmetiska medelvärdet för de olika momenten (s. 101 f). För jämförelsens skull har vi gjort detta. Vi gav därvid $>$ 10 värdet 12 utom för moment 3 i enhetsskolan årskurs 8. Resultaten framgår av tabell 39.

TABELL 39. *Totala undervisningstiden i samhällskunskap baserad på aritmetiska medelvärden av skattningar för de olika momenten*

	Skolform och årskurs								
	Folkskola		Enhetsskola				Real-	Pr.	Flick-
Variabel	7	8	7	8	9y	9a, g	skola	realsk.	skola
Empiriskt funna värden	56,08	75,50	21,76+ >10	36,20+ >10	63,61	59,93	86,06	48,70	89,57
Kriterievärden	51	102	34	68	68	68	120	60	120

Genom det beräkningssätt vi tillämpat i tabell 38, har värdena genomgående blivit högre. Vid jämförelse med kriterievärdena finner man godtagbara resultat i de flesta grupperna. I folkskolan årskurs 8, realskolan och flickskolan är de dock fortfarande för låga. Värdet för praktiska realskolan skiljer sig också rätt avsevärt från vad man beräknat finna. Men detta är emellertid mindre förvånande, ty just i denna skolform har ett stort antal lärare i sina enkätsvar framhållit att mycken undervisningstid av skilda anledningar går bort.

Vi har tidigare framhållit, att en del undervisningstid torde gå bort på grund av prov i ämnet. För realskolans och flickskolans del kan en annan förklaring till resultatet vara, att en del av undervisningstiden ägnas historieämnet. I Pedagogisk Debatt 1956: 4 framhåller en författare, att »repetition av valda delar av historiekursen bör . . . sammankopplas med studiet av samhällsläran». Detta motiveras med att historieämnet har färre och samhällsläran flera veckotimmar än tidigare.

Under alla förhållanden kvarstår stora skillnader att förklara i folkskolan 8, realskolan och flickskolan. Det är här vi har det största antalet timmar i ämnet. Detta kan göra det svårare att i efterhand lämna besked om vad man gjort under läsåret eller beräkna vad som skall göras på de veckor som är kvar till årsavslutningen. Det betydelsefullaste i sammanhanget är emellertid, om den saknade tiden är jämnt fördelad på de olika momenten eller drabbar ett fåtal av dem. Om det förhåller sig enligt det första alternativet är diskrepansen av mindre vikt. Vi är inte lika intresserade av momentens absoluta tid som deras rangordning. Denna förändras inte om lika mycken tid saknas hos vart och ett av dem. Betydligt allvarligare ställer det sig om några moment systematiskt fått sig tilldelat för liten undervisningstid. Då kan momentens inbördes ordning rubbas. Den enda möjlighet vi har att i viss mån lösa problemet, är genom inbördes jämförelser mellan undervisningstiderna i realskolan, pr. realskolan och flickskolan. Med hänsyn till elevmaterial och kursplaner bör strukturerna i fråga om undervisningstidens fördelning på olika moment vara tämligen likartade. Om rangkorrelationer, som mått på strukturlikhet, är låga finns stöd för antagande om systematiska fel på vissa moment, då det gäller uppskattad tid. I så fall måste slutsatserna beträffande undervisningstidens fördelning på momenten göras med reservationer i de skolformer, där de empiriskt funna värdena avsevärt avviker från kriterievärdena. Vi återkommer till problemet i samband med resultatredovisningen.

En väsentlig fråga i sammanhanget är om man genom att räkna med aritmetiska medelvärdet i stället för medianvärdet får fram ändrade re-

Tabell 40. *Rangkorrelationer (rho) mellan värden som å ena sidan är baserade på aritmetiska medelvärden och å den andra på medianvärden*

Skolform (årskurs)	rho
Folkskola 7	.99**
» 8	.99**
Enhetsskola 7	.96**
» 8	.93**
» 9y	.99**
» 9a, g	.98**
Realskola	.99**
Pr. realskola	.98**
Flickskola	.95**

lationer mellan ämnets olika delar, dvs. om rangordningarna ändras. Detta är för oss av stor betydelse, då vi i fortsättningen kommer att begagna oss av rangordningarna för vissa jämförelser. För att besvara detta spörsmål gav vi de olika momenten rangnummer som baserade sig på aritmetiska medelvärden resp. medianvärden och räknade fram rho mellan dessa. Resultaten ges i tabell 40.

Överensstämmelsen är mycket hög; i flera fall råder nära nog identitet. Det har därför ingen större betydelse om vi använder rangplaceringar, som är baserade på aritmetiska medelvärden eller medianvärden, om vi vill göra jämförelser och begagna oss av rangnummer som uttryck för den undervisningstid, som i skilda skolformer anslås åt de olika momenten. Då vi begagnar oss av medianvärden som centralvärden, kommer vi även att låta dem utgöra vårt underlag för rangnummer.

Resultat i den grundläggande skolan

Som ovan framgått har vi begagnat de olika momentens centralvärden som underlag för rangnummer. Dessa använde vi för att beräkna rangkorrelationer (Spearman's rho) mellan skolformerna och få uttryck för likheter i struktur mellan dem. Detta var också den metod vi föreslagit för att söka spåra om vissa moment fått sin tid genomgående underskattad. I tabell 41 ger vi resultaten av korrelationsberäkningarna.

Någon lämplig metod att pröva signifikanser för skillnader mellan olika rangkorrelationer finns inte. Det enda vi kan göra är att söka bestämma, om de funna värdena är säkerställt skilda från 0. Som framgår av ta-

TABELL 41. *Rangkorrelationer mellan olika skolformer vad beträffar undervisningstidens fördelning på de skilda momenten*

Skolform och årskurs	Folkskola 8	Enhetsskola 7+8+9y	Enhetsskola 7+8+9a,g	Realskola	Pr. realskola	Flickskola
Folkskola 7	.67**	.85**	.82**	.49*	.53*	.52*
» 8		.67**	.63**	.82**	.74**	.68**
Enhetsskola 7+8+9y			.97**	.54*	.66**	.62**
» 7+8+9y, g				.55*	.62**	.61**
Realskola					.96**	.94**
Pr. realskola						.94**

bell 41 är alla korrelationsvärdena säkerställda på 0,05-nivån, de flesta på 0,01-nivån.

Sambanden mellan realskolan, praktiska realskolan och flickskolan kan betecknas som mycket starka. Något stöd för antagande om systematiska tidsunderskattningar av en del moment har vi inte fått. Resultaten stöder hypotesen om att den »saknade» undervisningstiden är jämnt fördelad på momenten. Vi räknar därför i fortsättningen med ett sådant förhållande.

Sambandet är likaså mycket starkt mellan de bägge linjer på vilka vi delat upp enhetsskolan. Lärarna, som undervisar på y-linjen i enhetsskolan, fördelar sålunda den anslagna tiden på olika moment på ungefär samma sätt som lärarna, vilka undervisar på a- och g-linjen.

Mellan folkskolans 7^7 och 8^8 är sambandet av måttlig styrka. Detsamma är förhållandet mellan enhetsskolan och de övriga högre skolorna, realskolan, praktiska realskolan och flickskolan.

I bilaga 7 tabell 123 ger vi värdena för medianen samt 1:a och 3:e kvartilen för undervisningstidens fördelning på de olika momenten och rangnumren. För att underlätta jämförelser mellan skolformerna har vi utifrån medianvärdena för de empiriskt funna värdena räknat fram den procentuella andelen undervisningstid som faller på de skilda momenten. Även denna tabell återfinns i bilaga 7 (tabell 124).

Genom att i detalj studera tabellerna 123—124, kan vi få en uppfattning om var likheter och olikheter uppträder mellan skolformerna, vad avser undervisningstidens fördelning på de olika momenten.

Mellan de båda folkskolegrupperna, klass 7 av 7-årig folkskola (7^7) och klass 8 av 8-årig folkskola (8^8), förekommer den största olikheten på moment 1, familjen och hemmet. Detta ägnas i 7^7 relativt mycken tid och erhåller rangnummer 6, medan motsatt förhållande råder i 8^8. Här kommer momentet så långt

ner på ranglistan som nr 17. Även fritidsfrågor och borgerliga kommunen erhåller vida förmånligare placeringar i 7^7 än i 8^8. Den mesta tiden i 7^7 tillfaller skolor, yrken och yrkesval med staten på andra plats. I 8^8 är ordningsföljden mellan dessa båda moment den omvända.

I 8^8 ägnas även ganska mycken undervisningstid åt samhällsekonomi, som placerar sig på 3:e plats, långt före den enskildes och familjens ekonomi. I 7^7 ägnas mer tid åt det sistnämnda momentet än det förra, som kommer först på 10:e plats. Demokratins innebörd och huvudproblem samt nordiskt och internationellt samarbete kommer även de jämförelsevis långt fram på ranglistan i 8^8 mot i 7^7.

Inom folkskolan 7^7 är ganska många medianvärden av samma storleksordning. Inom mdn 1,00—4,00 återfinner vi inte mindre än fjorton av de nitton värdena. Trots den knappa undervisningstid, som står till förfogande, ägnas varje moment en viss behandling av det stora flertalet lärare.

Genom värdena för 1:a och 3:e kvartilen får vi en bild av hur svaren fördelat sig på de skilda alternativen. Här noterar vi för folkskolan 8^8 ett synnerligen lågt värde för 1:a kvartilen på moment 3, skolor, yrken och yrkesval. En relativt stor grupp lärare har inte ägnat någon tid alls åt detta moment.

Tidsfördelningen på momenten inom enhetsskolans olika årskurser återspeglar läroplanen. Vi noterar att strukturlikheten är betydande mellan de båda enhetsskolegrupperna. Den största olikheten uppvisar nr 12, sociala frågor, socialpolitik. För elever som går y-linjen kommer det som nr 4 i rang mot nr 8 för dem som efter årskurserna 7 och 8 går över till a- eller g-linje. Skillnaden i procent av undervisningstiden är dock endast 1 %.

Vad som är mest iögonfallande vid en jämförelse mellan enhetsskolan å ena sidan och de högre skolorna (allmänna realskolan, praktiska realskolan och den kommunala flickskolan) å den andra är de stora olikheterna på moment nr 3, skolor, yrken och yrkesval, nr 8, staten och nr 19, historiskt stoff. Skolor, yrken och yrkesval behandlas grundligt i enhetsskolan och placerar sig överlägset på 1:a plats vad gäller anslagen undervisningstid, medan detta moment i de övriga högre skolorna får en relativt blygsam placering, rang 12 i praktiska realskolan och flickskolan samt rang 13 i realskolan. I dessa senare skolformer tilldelas historiskt stoff relativt många lektioner och får en placering på den övre halvan, medan samma moment i enhetsskolan kommer bland de sista.

Moment nr 8, staten, erhåller i realskolan, praktiska realskolan och flickskolan rang nr 1. Det kommer i enhetsskolan visserligen på andra plats men har en betydligt knappare tid sig tillmätt. Vidare förtjänar det att påpekas, att folkrörelser och nordiskt och internationellt samarbete erhåller mer framskjutna placeringar i de övriga högre skolorna än i enhetsskolan.

Beträffande kvartilvärden märks de höga värdena för 3:e kvartilen inom realskolan, praktiska realskolan och flickskolan för moment 19. Tydligt är att i dessa skolformer ger relativt många lärare en fyllig historisk bakgrund åt samhällsundervisningen. Ganska stora skillnader mellan 1:a och 3:e kvartilen träffar vi på inom moment 11, samhällsekonomi och 12, sociala frågor, socialpolitik. Detta tyder på stora olikheter i värderingarna av dessa moment.

Vid analyserna har vi mest uppehållit oss vid olikheter mellan skolformerna och påpekat i vilka moment de mest betydande skiljaktigheterna

förefinnes. Detta får dock inte undanskymma det faktum, att likheter även finns, vilket de funna korrelationsvärdena utvisar.

Vid bedömande av vilken undervisning eleverna erhöll i de enskilda momenten, bör beaktas att det undervisades om en del stoff, som kan räknas in under våra momentrubriker, även i andra ämnen än samhällskunskapen. Som exempel vill vi peka på att delar av momenten 1, familjen och hemmet, och nr 10, den enskildes och familjens ekonomi, återfanns i ämnet hemkunskap, som var ett obligatoriskt ämne i de skolformer vi undersökt. Vidare förekom psykologi som ett särskilt ämne på flickskolornas teoretiska linje. I vilken utsträckning nämnda ämnen inverkade på den tid, som de berörda momenten fick sig anslagna i samhällskunskapen, kan vi inte närmare bestämma.

Utifrån svaren på vår målsättningsfråga (s. 76) uppställdes tidigare hypotesen, att realskolan och flickskolan i särskilt hög grad sysslade med frågor som hängde samman med den statliga och kommunala förvaltningen. Våra resultat bestyrker detta antagande. Staten är det moment som i dessa skolformer får sig tilldelat den ojämförligt mesta undervisningstiden. Även den borgerliga kommunen ges en relativt grundlig behandling. Förhållandet är liknande i den praktiska realskolan vilket inte lika säkert kunde förutses utifrån resultaten på vår målsättningsfråga.

En genomgående tendens hos samtliga skolformer är att ägna någon tid åt de flesta momenten, litet om mycket. Detta kan vara en av anledningarna till elevernas bristande intresse för ämnet. De ställes alltför ofta inför nytt stoff. Det personliga engagemanget hos eleverna för vissa frågor fullföljes inte på grund av lärarnas ambition att ägna någon tid åt allt i kursen.

Jämförelse mellan lärare i olika åldrar

En annan fråga vi i detta sammanhang vill söka få svar på är hur lärare tillhörande olika åldersgrupper lägger upp sin undervisning (jfr s. 15). Fördelar de äldre lärarna sin undervisningstid på de olika momenten på ungefär samma sätt som de yngre? Med ledning av svaren på vår målsättningsfråga uppställdes hypotesen, att så inte skulle vara fallet. De yngre lärarna hade en annorlunda inställning till ämnet än de äldre. De betonade särskilt det dynamiska i ämnet och hade mindre förståelse för den strukturella aspekten, samhällets organisation.

Vi har för att söka besvara denna fråga använt data för folkskolans 7[7] och 8[8] samt realskolan. Vi valde dessa grupper därför att vi därigenom fick ett relativt stort antal klasser i undergrupperna (det minsta N vi har

TABELL 42. *Rangkorrelationer mellan olika åldersgrupper bland lärare vad gäller undervisningstidens fördelning på skilda moment*

A. Folkskolan

Åldersgrupp	2	3
1	.95**	.92**
2		.95**

B. Folkskolan 8

Åldersgrupp	2	3
1	.90**	.93**
2		.91**

C. Realskolan

Åldersgrupp	2	3
1	.96**	.94**
2		.95**

för ett enskilt medianvärde är 25). Uppdelningen i åldersgrupper är densamma som tidigare redovisats: 1 = 51— år, 2 = 36—50 år, 3 = —35 år.

Med ledning av framräknade medianvärden gav vi de olika momenten rangnummer och räknade ut rangkorrelationer (rho). Resultaten framgår av tabell 42.

De funna sambanden är alla höga och säkerställda på 0,01-nivån. Några anmärkningsvärda skillnader mellan de olika ålderskategorierna fann vi inte. De äldre lärarna fördelar sin undervisningstid på momenten på ungefär samma sätt som de yngre. Vår hypotes om olikheter bekräftas sålunda inte. De yngre lärarnas annorlunda attityder till ämnet har ingen påtaglig motsvarighet i undervisningstidens fördelning på de olika momenten. Varpå detta beror kan vi inte med bestämdhet avgöra. Man kan anta att läroböckerna, övrig undervisningsmateriel, kolleger och

TABELL 43. *Rangkorrelationer mellan lärare i samma ålderskategori i folkskolan 7*[7] *och folkskolan 8*[8] *beträffande undervisningstidens fördelning*

Åldersgrupp	rho
1 — 1	.56**
2 — 2	.57**
3 — 3	.56**

målsmän gör det svårt för de yngre lärarna att bryta skolformens ämnestradition. De ger undervisningen det innehåll som man förväntar, att de skall göra.

Sambandet mellan folkskolans 7^7 och 8^8 var, som vi tidigare visat (s. 107), av måttlig styrka. För att utröna hur det förhöll sig, när vi höll åldersfaktorn under kontroll korrelerade vi åldersgrupperna mot varandra. Resultaten visas i tabell 43.

Korrelationerna är säkerställda på 0,01-nivån och av samma storleksordning. Någon skillnad mellan ålderskategorierna vad sambandets styrka angår kom inte fram. Resultatet är en bekräftelse på likheterna inom skolformerna.

Jämförelse mellan lärare med olika utbildning

Som framgår av den uppgjorda momentförteckningen har samhällskunskapen ett mångskiftande innehåll. Detta visas också av att delar av ämnet kan bli föremål för undervisning i andra ämnen, såsom hemkunskap och psykologi (jfr s. 109).

Undervisningen i samhällskunskap har i vissa skolformer varit hopkopplad med historieämnet. För undervisningsämnet historia med samhällslära kan vi räkna med att en del lärare har större kunskaper än andra i vissa delar av samhällskunskapen beroende på utbildningen. Vi har därför frågat oss, om detta förhållande återspeglas i deras sätt att behandla undervisningsstoffet. Ägnar exempelvis de lärare, som har akademiska betyg i statskunskap, mer undervisningstid åt staten och kommunen än lärare, som saknar denna utbildning? På motsvarande sätt kan man fråga, om lärare med betyg i nationalekonomi i större utsträckning än andra tar upp ekonomiska spörsmål i sina klasser. För att belysa denna frågeställning lät vi i de skolformer, där frågan var aktuell, dela upp vårt material i följande grupper:

1. Lärare som inte uppgivit sig ha betyg eller kurser av något slag i statskunskap. Betecknas i tabellen EBSk.
2. Lärare med betyg i statskunskap. Betecknas BSk.

Önskvärt hade givetvis varit, att även kunna ta med en grupp lärare med betyg i nationalekonomi. Vårt material tillät emellertid inte detta. Gruppernas storlek framgår av tabell 44.

Den fråga vi gjorde till föremål för undersökning var undervisningstidens fördelning på olika moment (bil. 2, fr. 5). För de båda kategorierna har vi räknat fram medianvärden för undervisningstiden. Med ledning av mdn-värdena har vi på vanligt sätt rangordnat momenten och

TABELL 44. *Gruppernas storlek i undersökningen angående undervisningstidens fördelning på olika moment av lärare med betyg i statskunskap och lärare utan betyg eller kurser i detta ämne*

Skolform och årskurs	Kategori	N
Enhetsskola 7	EBSk	52
	BSk	7
» 8	EBSk	25
	BSk	11
» 9y	EBSk	39
	BSk	6
» 9a, g	EBSk	23
	BSk	28
Realskola	EBSk	29
	BSk	28
Flickskola	EBSk	26
	BSk	14

inom skolformerna beräknat Spearman's rho mellan lärare med och lärare utan akademiskt betyg i statskunskap. Därigenom får vi uttryck för strukturlikheter med avseende på undervisningens innehåll. Då det gäller enhetsskolan har vi förfarit på samma sätt, som när vi räknade fram hur lång tid sammanlagt en elev åtnjöt inom skolformen dvs. för varje moment har vi lagt ihop värdena för årskurserna 7, 8 och 9.

I tabell 45 ger vi rangkorrelationerna mellan de båda kategorierna lärare inom de olika skolformerna.

TABELL 45. *Rangkorrelationer mellan lärare med betyg i statskunskap (BSk) och lärare utan betyg (EBSk) vad beträffar undervisningstidens fördelning på skilda moment*

Skolform	rho
Enhetsskola y	.59**
» a, g	.72**
» 9a, g	.94**
Realskola	.96**
Flickskola	.96**

I realskolan och flickskolan är de funna sambanden mycket höga. Undervisningstiden fördelas på nära nog identiskt sätt av de båda kategorierna lärare, vilket ett studium av medianvärdena bekräftar. I enhetsskolan däremot förekommer vissa olikheter. För elever som går y-linjen visar sig de största rangdifferenserna förekomma på momenten nr 2, fritidsfrågor, nr 8, staten, samt nr 16, nordiskt och internationellt samarbete, där elever med lärare som har betyg i statskunskap åtnjuter mest undervisning och nr 12, sociala frågor, socialpolitik, där skillnaden går åt andra hållet. För a- och g-linjen är det momenten nr 2, fritidsfrågor, nr 11, samhällsekonomi, och nr 17, tidningspressen, film, radio, TV som starkast verkar korrelationssänkande. I samtliga fall ges momenten mer framskjutna placeringar hos lärare med betyg i statskunskap. Vid en jämförelse av resultaten mellan y- och a, g-linjen visar sig ju ett moment gemensamt orsaka skillnader i rangplaceringar av större betydelse, nämligen nr 2, fritidsfrågor. Denna skillnad uppstår i stort sett i årskurs 7, där lärare med betyg i statskunskap visade sig ägna mycken tid åt just detta moment. Med detta som bakgrund kan man inte tala om några teoretiskt meningsfulla skillnader i materialet. De skillnader i resultat mellan EBSk-gruppen och BSk-gruppen, som återspeglar sig i rangkorrelationerna torde delvis kunna hänföras till slumpfaktorer, då vi inom BSk-gruppen för årskurserna 7, 8 och 9 y rör oss med ett fåtal lärare som underlag för medianvärdena. Inom enhetsskolan 9 a, g där vi hade avsevärt större grupper är korrelationen mellan EBSk och BSk så hög som .94. Vi finner sålunda att lärarens utbildning i ämnet inte har någon större inverkan på undervisningstidens fördelning på olika delar av ämnet.

Vi utförde även korrelationsberäkningar mellan enhetsskolan och realskolan som en prövning av de resultat som visades i tabell 45. För lärare med betyg i statskunskap var rho = .55, för lärare utan .48. Våra tidigare resultat bekräftades (jfr s. 107). Det finns skillnader mellan skolformerna beträffande undervisningstidens fördelning på samhällskunskapens olika delar. Dessa kvarstår oförändrade, då vi håller lärarnas utbildning delvis under kontroll.

Kapitel 11. Samhällskunskapens innehåll från arbetstagarsynpunkt

Metod och resultat

I den del av undersökningen som gällde arbetstagare sökte vi medelst ett frågeformulär (bil. 6) utröna dessas upplevda behov av kunskaper och insikter i samhällskunskapens olika moment. Bleve värderingarna genomgående låga måste detta tolkas som om skolan sysslade alltför mycket med sådant som har intet eller föga värde utanför skolans väggar. En reformering av skolämnet vore då från dessa synpunkter nödvändig. Även för dem som sysslar med vuxenundervisning är det av vikt att få kartlagt vilka delar av ett ämne, som uppleves som värdefullast.

Inom våra yrkesgrupper har vi vid resultatbearbetningen inte gjort någon uppdelning på skolunderbyggnad eller yrkesutbildning. Vi har ansett att dessa faktorer inte har något större intresse i detta sammanhang. Däremot är det viktigt för oss att ha relativt stora grupper som underlag för slutsatser.

Vid bearbetningen av svaren har vi överfört svarsalternativen till en 5-gradig skala (0 = oviktigt, 4 = mycket viktigt) och för de olika yrkesgrupperna bestämt värdena för medianen och 1:a och 3:e kvartilen för de skilda momenten. Medianvärdena har sedan legat till grund för bestämning av rangnummer. Vi har för hela materialet beräknat Kendall's *W* och transformerat denna till genomsnittliga rangkorrelationen, $r_{s_{av}}$ (Siegel 1956, s. 229 ff).

De utförda korrelationsberäkningarna lämnade följande resultat:

$$\text{Kendall's W} = .90,\ r_{s_{av}} = .88.$$

Sambanden mellan de olika yrkesgrupperna kan betecknas som starka. Det råder sålunda ganska stor enighet vid bedömningen av värdet inbördes mellan de olika momenten. Kunskaperna är av allmänt medborgerligt värde och har inte någon direkt tillämpning i de undersökta yrkena. Detta underlättar planering av en vuxenundervisning, som är av samhällsorienterande karaktär. Vidare vittnar resultaten om att värdet

av samhällskunskapens olika delar uppleves på tämligen likartat sätt av våra manliga och kvinnliga arbetstagare.

Värdena för medianen 1:a och 3:e kvartilen samt momentens rangnummer ges i tabell 125, bilaga 7. Ett studium av dem ger vid handen, att de olika ämnesdelarna erhållit mycket varierande värden. Detta får tolkas som ett uttryck för att formuläret och instruktionen fungerat tillfredsställande. Arbetstagarna har inte förfallit till något stereotypt besvarande dvs. bedömt allt lika viktigt. En granskning av de enskilda svaren visar mycket nyanserade bedömningar.

Flera moment har medianvärden, som överskrider 3,0, dvs. uppleves som viktigt — mycket viktigt. Sålunda inrymmer skolämnet samhällskunskap åtskilligt av meningsfullt stoff. De moment som värdesättes lägst har värderingar som motsvarar »mindre viktigt» — »ganska viktigt».

En detaljgranskning av tabell 125 visar, att samtliga yrkesgrupper ger första platsen åt moment nr 5, lag och rätt. Tydligt är, att en del elementära civilrättsliga frågor rörande ordningsmakt, trafikregler, brott och straff samt vardagslivets juridik, såsom kontrakt, kvitton etc. av de berörda grupperna uppleves som synnerligen viktiga att ha kunskaper om. Därom vittnar de genomgående höga värdena för medianen och 3:e kvartilen. Andra moment, som också placerar sig högt på ranglistorna är nr 1, familjen och hemmet, nr 10, den enskildes och familjens ekonomi, samt nr 12, sociala frågor, socialpolitik.

Moment nr 9, kyrkan, får nära nog genomgående sista platsen. De bägge kvinnliga yrkesgrupperna har dock höga värden på momentet jämfört med gruppen svarvare och cellulosaarbetare. Samma tendens är att notera vid nr 14, försvaret och värnplikten. Men detta behöver inte bero på direkt yrkesbundna förhållanden. Förklaringen kan ligga på ett annat plan, exempelvis psykologiska faktorer som har samband med könet. Sålunda uppvisar de kvinnliga arbetstagarna högre värden för de angivna momenten än sina manliga kolleger.

Vidare är att märka, att moment nr 8, staten, av samtliga yrkesgrupper utom jordbrukarna erhåller en mera framskjuten placering än nr 7, borgerliga kommunen. Nr 18, psykologiska och sociologiska frågor, placerar sig inte högt hos någon grupp.

Ett studium av medianvärdena visar även, att jordbrukarna uppvisar det lägsta värdet i ett flertal moment, inte mindre än tolv stycken. Man skulle kanske vara böjd att förklara dessa resultat med att svarsalternativen givits en annan verbal innebörd än hos de övriga yrkesgrupperna. Mot denna tolkning talar det förhållandet att jordbrukarna inte uppvisar några avvikande värden för de övriga momenten. Det är därför rimligare anta, att yrkesgruppen icke upplever samma starka behov av kunskaper inom ett flertal av samhällskunskapens moment, som de andra yrkesgrupper vår undersökning har omfattat. Jordbrukarna kommer från

landsbygden medan våra övriga yrkesgrupper återfinnes i tätorter. Resultaten kan återspegla olika förhållanden därvidlag. Behovet av kunskaper om samhällsföreteelser är inte detsamma på grund av olikheter i orternas strukturer.

Arbetstagarnas värderingar av momenten jämförda med undervisningstidens fördelning på dessa

Då vi genom enkäten till lärarna i olika skolformer skaffat oss värden på undervisningstidens fördelning på de olika momenten, ville vi jämföra dessa resultat med de värderingar av momenten som vi erhållit genom skattningar av arbetstagargrupperna. Därigenom får vi uttryck för i vilken skolform undervisningen synes vara mest inriktad på de vuxnas behov av kunskaper. För att erhålla detta har vi korrelerat rangnumren för undervisningstiden i de olika skolformerna (se bil. 7 tabell 123) med arbetstagarnas värderingar (bil. 7 tabell 125). Resultatet framgår av tabell 46.

Folkskolans årskurs 7 och de båda enhetsskolelinjerna är de enda skolformerna som har statistiskt belagda samband för samtliga yrkesgrupper. Folkskolan 8, realskolan och flickskolan har endast enstaka, säkerställda samband.

I tabell 46 framträder ytterligare några tydliga tendenser. Inom samtliga arbetstagargrupper är korrelationen högst i folkskolans årskurs 7 och lägst i flickskolan. Detta skulle innebära att den tid som ägnas de olika

TABELL 46. *Korrelationer (rho) mellan arbetstagares värderingar av de olika momenten i samhällskunskap och den tid lärare i skilda skolformer ägnar dessa moment*

Yrkesgrupp	Skolform						
	Folkskola		Enhetsskola		Real-	Pr.	Flick-
	7	8	7+8 +9y	7+8 +9a,g	skola	realsk.	skola
Svarvare	.67**	.33	.61**	.58**	.32	.30	.26
Cellulosaindustriarbetare	.67**	.50*	.62**	.59**	.52*	.50*	.44*
Jordbrukare	.74**	.30	.63**	.63**	.28	.29	.22
Affärsanställda, manliga	.53*	.31	.45*	.46*	.38	.41*	.25
» , kvinnliga	.55*	.36	.47*	.43*	.36	.36	.26
Kontorister, manliga	.55*	.21	.54*	.52*	.14	.14	.08
» , kvinnliga	.64**	.33	.57**	.56**	.32	.32	.21

momenten i folkskolan 7 är mera i överensstämmelse med de vuxnas behov än motsvarande tidsfördelning i flickskolan. Men detta gäller givetvis endast de yrkesgrupper, som vi rör oss med. Ingen av dem är kanske lämplig exponent för flickskolans studiemål och rekrytering. Inte heller betyder det, att undervisningen i folkskolans årskurs 7 är i alla avseenden bättre än den i flickskolan ens för här undersökta yrkesgrupper. För att mera allsidigt kunna ta ställning till olika skolformers värde för eleverna saknar vi nämligen betydelsefulla upplysningar. Vi vet sålunda ingenting om i vilken skolform eleverna upplever undervisningen mest verklighetsbetonad. Detta har nämligen stor betydelse för intresset för ämnet (jfr s. 80) vilket givetvis kan influera intresset även efter slutad skolgång och det fortsatta kunskapsinhämtandet.

Då vi här har rört oss med hopslagna grupper och alltså inte gjort någon uppdelning efter den skolutbildning vederbörande genomgått kan det tänkas, att den åtnjutna skolundervisningen slår igenom i resultaten i tabell 45. De flesta av arbetstagarna har nämligen folkskolan som grundutbildning.

Frågeställningen kan belysas inom den manliga kontoristgruppen. Där har vi en del arbetstagare, som avlagt realexamen och en del med 7-årig folkskola som skolunderbyggnad. Är de redovisade resultaten ett uttryck för den tidigare skolundervisningen, bör värdena för de manliga kontorister, som avlagt realexamen, korrelera högre med undervisningstidens fördelning i realskolan än med tiden i folkskolan 7. På motsvarande sätt gäller för kontorister med 7-årig folkskoleutbildning.

Vi har skilt på de båda grupperna och korrelerat bedömningen av momenten med undervisningstidens fördelning i årskurs 7 i folkskolan respektive i realskolan. Resultaten redovisas i tabell 47.

Resultaten går i samma riktning som i tabell 46. Båda grupperna korrelerar starkast med folkskolan 7, sålunda även den grupp som avlagt

TABELL 47. *Korrelationer (rho) mellan momentvärderingar av manliga kontorister med realexamen respektive 7-årig folkskola och den tid lärarna i realskolan respektive folkskolans årskurs 7 ägnar dessa moment*

Yrkesgrupp	Folksk. 7	Real-skola
Manliga kontorister med realexamen	.44*	.09
Manliga kontorister med 7-årig folkskola	.40*	.15

realexamen. Skolutbildningen kan därför inte ha orsakat resultaten i tabell 46, varför våra tidigare slutsatser står sig.

Korrelationen mellan de båda utbildningsgruppernas värderingar var .75. Särskilt två moment verkade korrelationssänkande, nämligen nr 15, försvaret och värnplikten, och nr 18, psykologiska och sociologiska frågor. Gruppen med realexamen gav nr 15 en blygsam placering (16) och nr 18 en relativt god (9) medan förhållandet var det motsatta i gruppen med folkskoleunderbyggnad. Här placerades värnplikten på 6:e plats och psykologin på 16:e.

Mellan de kvinnliga kontoristerna med realexamen och dem med 7-årig folkskola var korrelationen .91, alltså synnerligen hög. Några ytterligare korrelationsberäkningar med undervisningstiden i realskolan och folkskolan har därför inte företagits, då man inte kan förvänta sig någon större förändring av resultaten från tabell 46. Från våra yrkesgruppers synpunkt var undervisningen i folkskolan 7 mer inriktad på de vuxna medborgarnas aktuella behov av kunskaper än undervisningen i övriga skolformer. Med aktuella behov avser vi, att man i sammanhanget måste beakta, att en del ämnesstoff till sin karaktär är sådant, att dess värde endast framträder under exceptionella förhållanden. Dit hör exempelvis vissa psykologiska och sociologiska frågor. Undervisningen avses bl. a. fostra till propagandakritisk hållning och motståndskraft mot psykologisk krigföring. Sådant stoff måste samhällsundervisningen inrymma ehuru behovet därav kanske inte uppleves som stort under normala förhållanden (se Propagandakritik och samhällssolidaritet, 1957). Faktorer av antydd art kan komma in under ett flertal momentrubriker. I vilken utsträckning de inverkat på de redovisade korrelationskoefficienterna, kan vi inte avgöra.

Moment som upplevts mycket viktiga

Förutom att värdera de olika momenten uppmanades arbetstagarna att redogöra för, om de bedömt någon del av ämnet som särskilt viktig och i vilket sammanhang detta hade skett. Vidare bad vi dem att ange egna synpunkter på skolans undervisning i samhällslära (bil. 6).

Då frågan endast besvarades av 23 %, anser vi oss inte kunna dra några slutsatser av svaren. Alla moment nämndes, nr 1, familjen och hemmet, nr 3, skolor, yrken och yrkesval, och nr 5, lag och rätt, flesta antalet gånger eller av ungefär var tredje svarande. Moment nr 9, kyrkan, uppgavs minsta antalet gånger, av 4 % av de tillfrågade. Synpunkter på skolans undervisning i samhällslära framfördes ytterst sällan.

Kapitel 12. Lärarnas prioritering av olika moment i samhällskunskap

I samband med redogörelsen för försöken att bestämma hur lärarna fördelar undervisningstiden på olika moment framhölls, att den erhållna fördelningen kan vara påverkad av bl. a. en del yttre faktorer, såsom hjälpmedel av olika slag, främst då den använda läroboken. Vi sökte därför få fram mera »rena» mått på vilka moment, som lärarna ansåg vara mest betydelsefulla, än det som uttryckte fördelningen av undervisningstiden. Vi ville nämligen jämföra dessa mått med den stoffmängd, som läroboksförfattarna ger åt samhällskunskapens olika delar för att söka om möjligt belysa lärobokens samband med undervisningen.

Vi uppmanade därför lärarna att ta ställning till ämnesområdets olika moment enligt följande fråga (bil. 2, fråga 2):

»Antag att Ni skulle gå igenom hela kursen i samhällslära på ytterst begränsad tid och skulle välja, vilka av nedanstående moment Ni ville behandla mest omsorgsfullt. Skriv i rutan för svar en 1:a för de två moment Ni därvid i första hand skulle ta med, en 2:a för de fyra moment Ni sedan skulle välja och en 3:a för de sex moment, som därnäst kommer ifråga. Med en 4:a markeras de fyra moment, som Ni sedan skulle ta med och en 5:a för de bägge kvarvarande, alltså de som väljes sist. Markeringen i svarsrutorna skall alltså bli:

1 för de två st moment som Ni i första hand skulle behandla omsorgsfullt.
2 för de fyra moment som Ni därefter skulle behandla omsorgsfullt.
3 för de sex moment som Ni därefter skulle behandla omsorgsfullt.
4 för de fyra moment som Ni därefter skulle behandla omsorgsfullt.
5 för de två moment som Ni i sista hand skulle behandla omsorgsfullt.

Som framgår av svarsmöjligheterna har vi tillämpat en teknik med s. k. tvångsval (forced choice) av svaren. Vi gjorde detta för att få mera differentierade svar av varje enskild lärare. Annars hade vi löpt risken, att en del lärare avgivit svar, som inneburit, att de flesta momenten skulle behandlas lika omsorgsfullt. Detta är självfallet i det närmaste ogörligt i ett så mångfasetterat ämne som samhällskunskapen, där momenten till innehållet är varandra synnerligen olika.

Som frågeställningen var formulerad, gällde det att avgöra vad man framför allt skall ge eleverna i ämnet, vilka moment de i första hand behöver insikter i. Vi vill härvid erinra om att elevmaterialet icke är detsamma i de olika skolformerna. Bortsett från eventuella skillnader i studiebegåvning, är eleverna i realskolan, praktiska realskolan och flickskolan 1—3 år äldre än eleverna i folkskolan och enhetsskolan 7 och 8. Sådana faktorer kan inverka, då det gäller att prioritera undervisningens innehåll såväl med avseende på nyttosynpunkter som elevernas förmåga att smälta det som ges.

TABELL 48. *Lärarnas prioritetsvärdering av de olika momenten (medianvärden, där 4 = mest betydelsefulla och 0 = minst betydelsefulla moment)*

Moment	Skolform							
	Folk-skola	Enhetsskola 7	8	9 y	9 a, g	Real-skola	Pr. real-skola	Flick-skola
1. Familjen och hemmet	3,38	3,53	2,50	2,84	2,18	2,16	2,19	2,34
2. Fritidsfrågor	2,04	2,63	1,67	1,41	1,44	0,92	0,82	1,15
3. Skolor, yrken, yrkesval	2,94	3,16	3,16	2,97	2,84	1,63	1,56	1,53
4. Samlev. regl.	2,85	2,97	2,68	2,50	1,96	0,86	1,54	1,13
5. Lag och rätt	2,89	2,65	3,12	2,63	2,35	2,67	2,87	2,80
6. Rösträtt och val	2,22	2,29	2,36	2,57	2,70	2,95	3,31	3,00
7. Borg. komm.	2,41	2,02	2,14	2,54	2,65	3,31	3,01	3,34
8. Staten	2,29	1,96	2,18	2,60	2,80	3,69	3,45	3,64
9. Kyrkan	1,49	0,82	0,60	0,84	0,95	0,99	1,23	1,24
10. Den enskildes och fam. ekonomi	2,39	2,65	2,33	1,95	1,86	1,67	1,56	1,75
11. Samhällsekonomi	2,04	1,79	1,92	2,30	2,33	2,75	2,73	2,18
12. Sociala frågor, socialpolitik	2,41	2,24	2,51	2,41	2,40	2,78	2,80	2,89
13. Folkrörelser	1,44	1,63	1,53	1,47	1,52	1,92	1,82	1,87
14. Försvaret och värnplikten	0,65	0,33	0,50	0,43	0,60	0,96	1,17	0,79
15. Demokratins innebörd och huvudproblem	1,96	2,07	2,38	2,45	2,85	2,37	2,37	2,63
16, Nordiskt och internationellt samarbete	1,05	1,35	1,22	1,53	1,76	1,88	2,04	1,90
17. Tidningspressen, radio, TV	1,09	1,83	1,61	1,31	1,52	1,65	1,23	1,42
18. Psykol. o. sociologiska frågor	0,42	1,22	1,31	1,46	1,31	0,95	0,71	1,27

Vid bearbetningen har vi överfört svaren till en femgradig skala, 0—4, och för varje moment räknat fram skolformens medianvärde. I denna skala gavs siffervärdet 0 till svaret 5, alltså moment som i sista hand skall behandlas omsorgsfullt, och 4 till svaret 1, moment som i första hand skulle behandlas omsorgsfullt. Ett högt medianvärde betecknar alltså ett moment som står högt i kurs hos läraren. Vi har givit medianvärdena rangnummer och interkorrelerat de olika skolformernas värden för att belysa strukturlikheter. Materialet har även delats upp på de olika åldersgrupperna och korrelationsberäkningar utförts dels inom skolformen, dels med motsvarande ålderskategorier i andra skoltyper.

Svarsfrekvensen var hög. I de insända enkäterna var den aktuella frågan besvarad till 95—100 % inom de olika skolformerna. Resultaten av prioritetsfrågan finns redovisade i tabellerna 48 och 49.

TABELL 49. *Lärarnas prioritetsvärdering av de olika momenten (rangnummer)*

Moment	Skolform							
	Folk-skola	Enhetsskola 7	8	9 y	9 a, g	Real-skola	Pr. real-skola	Flick-skola
1. Familjen och hemmet	1	1	5	2	9	8	8	7
2 Fritidsfrågor	10,5	6	12	15	15	17	17	16
3. Skolor, yrken, yrkesval	2	2	1	1	2	13	11,5	12
4. Samlevnadsregl.	4	3	3	7	10	18	13	17
5. Lag och rätt	3	4,5	2	3	7	6	4	5
6. Rösträtt och val	9	7	7	5	4	3	2	3
7. Borg. komm.	5,5	10	10	6	5	2	3	2
8. Staten	8	11	9	4	3	1	1	1
9. Kyrkan	13	17	17	17	17	14	14,5	15
10. Den enskildes och fam. ekonomi	7	4,5	8	11	11	11	11,5	11
11. Samhällsekonomi	10,5	13	11	10	8	5	6	8
12. Sociala frågor, socialpolitik	5,5	8	4	9	6	4	5	4
13. Folkrörelser	14	14	14	13	13,5	9	10	10
14. Försvaret och värnplikten	17	18	18	18	18	15	16	18
15. Demokratins innebörd och huvudproblem	12	9	6	8	1	7	7	6
16. Nordiskt och internationellt samarbete	16	15	16	12	12	10	9	9
17. Tidningspressen, radio, TV	15	12	13	16	13,5	12	14,5	13
18. Psykol. och sociologiska frågor	18	16	15	14	16	16	18	14

Då vi studerar tabellerna 48 och 49, finner vi att resultaten i folkskolan samt enhetsskolan årskurserna 7, 8 och 9 y är tämligen lika. Moment, som genomgående skattas högt, är här nr 1, familjen och hemmet, nr 3, skolor, yrken och yrkesval, nr 4, samlevnadsregler, och nr 5, lag och rätt. Vidare finner vi stora likheter i värderingarna mellan realskolan, praktiska realskolan och flickskolan. I dessa skolformer är det moment nr 6, rösträtt och val, nr 7, borgerliga kommunen, och nr 8, staten, som placerar sig högst. Resultaten överensstämmer med dem vi erhöll vid analyserna av svaren på målsättningsfrågan (jfr s. 76).

En mellanställning intar enhetsskolan 9 a, g. Här får nr 15, demokratins innebörd och huvudproblem, första platsen på ranglistan, och som nr 2 kommer skolor, yrken och yrkesval. Andra moment, som erhåller framskjutna placeringar, är nr 6, rösträtt och val, samt nr 8, staten.

Momentet samlevnadsregler, som placerar sig högt i folkskolan och i vissa av enhetsskolans årskurser, värderas lågt i realskolan och flickskolan; momentet erhåller där sista resp. näst sista plats. Inte heller fritidsfrågor värdesättes högt i dessa senare skolformer. Däremot har de mera till övers för nr 13, folkrörelser, och nr 16, nordiskt och internationellt samarbete, än folkskolan och enhetsskolan. Den enskildes och familjens ekonomi kommer högre upp på ranglistan i folkskolan och enhetsskolan årskurserna 7, 8 och 9 y än nr 11, samhällsekonomi, medan förhållandet är det motsatta i enhetsskolan 9 a, g, realskolan, praktiska realskolan och flickskolan.

Låga placeringar i alla skolformer får nr 14, försvaret och värnplikten, och nr 18, psykologiska och sociologiska frågor.

TABELL 50. *Strukturlikhet mellan olika skolformer med avseende på lärarnas prioritering av olika moment. (Rangkorrelationer, Spearman's rho, mellan olika skolformer)*

Skolform och årskurs	Enhetsskola 7	8	9 y	9 a, g	Real-skola	Pr. real-skola	Flick-skola
Folkskola	.88**	.88**	.84**	.62**	.32	.48*	.39
Enhetsskola 7		.89**	.74**	.54*	.08	.26	.21
» 8			.85**	.76**	.29	.47*	.40*
» 9 y				.85**	.53*	.70**	.65**
» 9 a, g					.69**	.79**	.77**
Realskola						.95**	.97**
Praktisk realskola							.95**

Vi har använt de i tabell 49 redovisade rangnumren för att räkna rangkorrelationer (rho) mellan de olika skolformerna och på så sätt få ett uttryck för strukturlikheter dem emellan. Resultaten härav följer i tabell 50.

Höga korrelationer innebär, att lärarna har liknande uppfattning om de olika momentens betydelse enligt prioriteringsfrågan. Som framgår av tabell 50 kan sambanden mellan realskolan, praktiska realskolan och flickskolan betecknas som mycket höga och de mellan folkskolan, enhetsskolan årskurs 7 och 8 som höga. Även sambandet mellan folkskolan och enhetsskolan årskurs 9 y är högt. Däremot är korrelationerna mellan folkskolan och årskurserna 7 och 8 i enhetsskolan å den ena sidan och realskolan, pr. realskolan och flickskolan å den andra av en helt annan storleksordning. Vi kan sålunda urskilja cluster i materialet.

Enhetsskolan årskurserna 9 y och 9 a, g är de enda skoltyper som har säkerställda samband med alla de övriga, samtliga utom ett på 0.01-nivån.

Inom skolformerna delade vi upp materialet på de olika åldersgrupperna lärare på samma sätt som tidigare (1 = 51— år, 2 = 36—50 år, 3 = —35 år).

Strukturlikheten mellan de tre åldersgrupperna i var och en av de undersökta skolformerna redovisas i tabell 51.

De erhållna sambanden är genomgående höga; i folkskolan och realskolan kan de betecknas som mycket höga. De lägsta värdena träffar vi på i enhetsskolan årskurserna 8, 9 y och 9 a, g.

Om vi närmare undersöker vilka moment, som det råder en viss oenighet om inom enhetsskolan, finner vi, att i årskurs 8 ger åldersgrupp 1 (51 år och uppåt) framskjutna placeringar åt moment nr 1, familjen och hemmet, samt åt nr 2, fritidsfrågor, som de bägge andra åldersgrupperna värderar relativt lågt. Åldersgrupp 2 däremot ger nr 8, staten, och nr 15, demokratins innebörd och huvudproblem, höga placeringar jämfört med åldersgrupp 1. Mellan grupp 2 och 3 kommer skillnaderna på moment 4, samlevnadsregler, och nr 8, staten, som av lärare i åldern 36—50 år placerats på 9:e respektive 3:e plats men av åldersgrupp 3 får motsatta platser.

I 9y föreligger de största skillnaderna mellan grupp 1 och 2 i moment 1, familjen och hemmet, samt i nr 15, demokratin. De äldre lärarna värdesätter nr 1 högt och nr 15 relativt lågt i motsats till lärarna i åldersgrupp 2. Den senare gruppen ger moment nr 18, psykologiska och sociologiska frågor, rang 12, medan de äldre lärarna ger detta moment sista platsen. Mellan åldersgrupperna 1 och 3 råder i stort sett samma skillnader som mellan åldersgrupperna 1 och 2. Men en oenighet föreligger även på nr 8, staten, som de äldsta lärarna ger rang 2 och de yngsta rang 9. Mellan grupperna 2 och 3 föreligger största skillnaden på momentet 8, staten, samt på nr 12, sociala frågor och socialpolitik, som åldersgrupp 2 ger platsen 10 och åldersgrupp 3 plats 4.

TABELL 51. *Strukturlikhet mellan yngre och äldre lärares prioritering av ämnets olika moment. (Rangkorrelationer, Spearman's rho, mellan åldersgrupperna inom skolformerna.)*

A. Folkskolan

Åldersgrupp	2	3
1	.97**	.95**
2		.96**

B. Enhetsskolan, årskurs 7

Åldersgrupp	2	3
1	.94**	.87**
2		.96**

C. Enhetsskolan, årskurs 8

Åldersgrupp	2	3
1	.65**	.77**
2		.87**

D. Enhetsskolan, årskurs 9y

Åldersgrupp	2	3
1	.71**	.69**
2		.83**

E. Enhetsskolan, årskurs 9a, g

Åldersgrupp	2	3
1	.79**	.87**
2		.88**

F. Realskolan

Åldersgrupp	2	3
1	.95**	.94**
2		.95**

G. Praktiska realskolan

Åldersgrupp	2	3
1	.92**	.84**
2		.88**

H. Flickskolan

Åldersgrupp	2	3
1	.96**	.88**
2		.89**

Anm. Signifikansgraden är utmärkt på sedvanligt sätt. I föreliggande fall är samtliga koefficienter signifikant skilda från 0 på 0,01-nivån.

Årskurs 9a, g uppvisar största olikheterna mellan åldersgrupperna 1 och 2 i prioritering av moment 1, familjen och hemmet, och av nr 4, samlevnadsregler. Det är i båda fallen åldersgrupp 2 som sätter dessa moment högst. Omvänt förhållande råder i fråga om nr 9, kyrkan, och nr 13, folkrörelser. Mellan grupperna 1 och 3 råder i fråga om 3 st moment skillnader på 5 rangplaceringar, på nr 9, kyrkan, och nr 13, folkrörelser, som grupp 1 sätter högst och beträffande nr 17, tidningspressen, radio, TV, som ges rangen 11 av grupp 3 mot 16 av grupp 1. Mellan grupperna 2 och 3 finns största olikheten på moment 1 som grupp 2 ger delad 3:e och 4:e plats mot placeringen 9 hos grupp 3. Vidare märker vi, att moment 17 ges placeringen 16 och nr 18, psykologiska och sociologiska frågor, rang 11 av lärarna i åldern 36—50 år, medan rangnumren är de motsatta hos lärarna under 36 år.

Resultaten för enhetsskolan ger ingen grund för tolkning av åldersfaktorns inverkan på lärarnas undervisning.

Vi sökte även utröna, huruvida någon ålderskategori inom sig verkade mer enig i sina värderingar än de andra. Vi utförde därför korrelationsberäkningar mellan skolformerna inom varje åldersgrupp. Resultaten redovisas i tabellerna 52—54.

Som framgår av tabellerna 52—54 skiljer sig inte de olika åldersgrupperna åt vad beträffar enighet i avgivna värderingar.

TABELL 52. *Strukturlikhet mellan de olika skolformerna inom åldersgrupp 1 med avseende på lärarnas prioritering av olika moment. (Rangkorrelationer, Spearman's rho, mellan olika skolformer.)*

Åldersgrupp 1. 51 år—

Skolform och årskurs	Enhetsskola 7	8	9y	9a, g	Real-skola	Pr. real-skola	Flick-skola
Folkskola	.87**	.95**	.87**	.42*	.45*	.37	.33
Enhetsskola 7		.94**	.70**	.29	.22	.22	.19
» 8			.78**	.91**	.32	.28	.26
» 9y				.64**	.67**	.66**	.64**
» 9a, g					.88**	.76**	.84**
Realskola						.90**	.95**
Pr. realskola							.92**

Kendall's W = .65; $r_{S_{av}} = .59$

TABELL 53. *Strukturlikhet mellan de olika skolformerna inom åldersgrupp 2 med avseende på lärarnas prioritering av olika moment. (Rangkorrelationer, Spearman's rho, mellan olika skolformer.)*

Åldersgrupp 2. 36—50 år.

Skolform och årskurs	Enhetsskola 7	8	9y	9a, g	Real-skola	Pr. real-skola	Flick-skola
Folkskola	.90**	.76**	.61**	.68**	.31	.42*	.42*
Enhetsskola 7		.65**	.49*	.56**	.15	.20	.26
» 8			.92**	.84**	.61**	.64**	.72**
» 9y				.93**	.63**	.71**	.76**
» 9a, g					.49*	.57**	.64**
Realskola						.94**	.92**
Pr. realskola							.93**

Kendall's W = .68; $r_{S_{av}}$ = .63

TABELL 54. *Strukturlikhet mellan de olika skolformerna inom åldersgrupp 3 med avseende på lärarnas prioritering av olika moment. (Rangkorrelationer, Spearman's rho, mellan olika skolformer.)*

Åldersgrupp 3. —35 år

Skolform och årskurs	Enhetsskola 7	8	9y	9a, g	Real-skola	Pr. real-skola	Flick-skola
Folkskola	.80**	.87**	.75**	.66**	.37	.41*	.39*
Enhetsskola 7		.69**	.58**	.44*	.07	.10	.14
» 8			.89**	.78**	.45*	.56**	.50*
» 9y				.88**	.58**	.68**	.70**
» 9a, g					.73**	.79**	.79**
Realskola						92**	.91**
Pr. realskola							.90**

Kendall's W = .66; $r_{S_{av}}$ = .62

De skillnader som råder i prioritering av de olika momenten kan, som vi förut antytt, bero på att lärarna i de olika skolformerna har olikartat elevmaterial, bl. a. förekommer åldersdifferenser. Men en annan förklaring kan vara att utbildningen och den syn på ämnet som läraren får under denna, påverkar bedömningen av vad eleverna skall inhämta av ämnet. Om så är fallet borde värderingarna hos lärarna i enhetsskolan med akademisk utbildning korrelera högre med realskolelärarnas uppfattning än de värderingar som givits av deras kolleger med folkskollärarexamen. Å andra sidan bör de senare korrelera högre med folkskolans lärare än dessa med lärare i enhetsskolan, som har akademisk utbildning.

För att undersöka, hur det förhöll sig härmed, lät vi dela upp enhetsskolematerialet på två kategorier, nämligen

A = lärare med akademisk utbildning

F = lärare med enbart seminarieutbildning (folkskollärare)

och utföra korrelationsberäkningar. Resultaten ges i de följande tabellerna.

TABELL 55. *Korrelationer (rho) mellan skilda moments prioritering av lärare i olika årskurser i enhetsskolan, varvid utbildningen konstanthållits*

Utbildning och årskurs	A 8	A 9y	A 9a, g	Utbildning och årskurs	F 8	F 9y	F 9a, g
A 7	.65**	.45*	.43*	F 7	.91**	.83**	.79**
A 8		.77**	.89**	F 8		.92**	.87**
A 9y			.86**	F 9y			.93**

TABELL 56. *Korrelationer mellan prioriteringen i enhetsskolan av lärare med akademisk utbildning och med folkskollärarutbildning varvid årskursen konstanthållits*

Utbildning och skolform	rho
A 7 — F 7	.88**
A 8 — F 8	.73**
A 9y — F 9y	.59**
A 9a, g — F 9a, g	.61**
A 9a, g — F 9y	.62**
A 9y — F 9a, g	.54*
A 9y — A 9a, g	.86**
F 9y — F 9a, g	.93**

Koefficienterna i tabell 55 tyder på att hänsyn till elevernas ålder kan ha gjort sig gällande vid prioriteringen. Sålunda erhölls de lägsta korrelationerna mellan årskurserna 7 och 9.

I tabell 56 intresserar särskilt resultaten i årskurs 9, där vi delat upp materialet på de olika linjerna och där vi korrelerat värderingar från lärare med såväl liknande utbildning som med olika. De högsta värdena erhålles, då värderingar från lärare med samma utbildning korreleras med varandra. Resultatet tyder på att utbildningen spelat en viktig roll vid bedömningen av momentens inbördes värde. Detta borde komma till uttryck även vid jämförelser mellan skolformerna. För att pröva denna hypotes, har vi korrelerat värdena för enhetsskolans båda lärarkategorier med resultaten från motsvarande utbildningskategorier i folkskolan och realskolan. Resultaten framgår av tabellerna 57—60.

Resultaten i tabell 56 styrker hypotesen, att utbildningen spelar en viktig roll vid prioriteringen av momenten. Detsamma gäller resultaten i tabellerna 57—60. Sålunda erhålles genomgående högre korrelationer mellan värderingar av enhetsskolelärare med akademisk utbildning och av realskolelärare än mellan lärarna i enhetsskolan med folkskollärarexamen och realskolelärare. Då vi korrelerar värderingarna av de båda lärarkategorierna i enhetsskolan med dem som avgivits av folkskolans

TABELL 57. *Korrelationer mellan prioriteringen av lärare i enhetsskolan med akademisk utbildning och lärare i realskolan*

Utbildning och skolform		rho
A 7	— realskolan	.32
A 8	— realskolan	.67**
A 9y	— realskolan	.88**
A 9a, g	— realskolan	.82**

TABELL 58. *Korrelationer (rho) mellan prioriteringen av lärare i enhetsskolan med folkskollärarutbildning och lärare i realskolan*

Utbildning och skolform		rho
F 7	— realskolan	.04
F 8	— realskolan	.23
F 9y	— realskolan	.43*
F 9a, g	— realskolan	.32

Tabell 59. *Korrelationer (rho) mellan prioriteringen av lärare i enhetsskolan med akademisk utbildning och lärare i folkskolan*

Utbildning och skolform		rho
A 7	— folkskolan	.87**
A 8	— folkskolan	.63**
A 9y	— folkskolan	.60**
A 9a, g	— folkskolan	.34

Tabell 60. *Korrelationer (rho) mellan prioriteringen av lärare i enhetsskolan med folkskollärarutbildning och lärare i folkskolan*

Utbildning och skolform		rho
F 7	— folkskolan	.85**
F 8	— folkskolan	.91**
F 9y	— folkskolan	.86**
F 9a, g	— folkskolan	.80**

lärare, erhålles högsta korrelationerna mellan de senare och enhetsskolelärare med folkskollärarutbildning på ett undantag när, nämligen årskurs 7. Här är dock resultaten praktiskt taget lika.

Av praktisk-pedagogisk betydelse är hur värderingarna slår igenom i lärarnas undervisning, dvs. vilken tid som ägnas de olika momenten mot bakgrunden av de uppgivna värderingarna. Skiljer sig lärarna med akademisk utbildning från dem med folkskollärarutbildning, då elevmaterialet är likartat? Denna fråga kan vi i viss mån belysa genom materialet i enhetsskolans årskurs 9, där vi för den skull delade upp materialet på kategorierna A (akademiker) och F (folkskollärare) och korrelerade momentens rangplaceringar i fråga om tid med varandra. Resultaten härav visas i tabell 61.

Korrelationerna är höga, i flera fall mycket höga. Lärare med olika utbildning skiljer sig icke nämnvärt från varandra med avseende på momentens inbördes relationer vad gäller undervisningstid. Här slår inte värderingarna igenom. Den enda lärarkategori, som i viss mån tycks skilja sig från de övriga, är akademikerna i 9 y. Om vi närmare studerar, vilka moment som uppvisar de största skiljaktigheterna i fråga om rangplats, finner vi att det är nr 3, skolor, yrken och yrkesval, nr 5, lag och rätt, och nr 15, demokratins innebörd och huvudproblem. Det är

Tabell 61. *Korrelationer (rho) mellan den tid som lärare med olika utbildning ägnar de skilda momenten. Årskurs 9 i enhetsskolan*

Utbildning och skolform	rho
A 9y — F 9y	.79**
A 9y — F 9a, g	.68**
A 9y — A 9a, g	.76**
A 9a, g — F 9a, g	.96**
A 9a, g — F 9y	.93**
F 9a, g — F 9y	.91**

den första och sista av dessa som A 9 y ger relativt blygsamma placeringar jämfört med de andra lärarkategorierna. Däremot får lag och rätt en mera framskjuten placering.

Sammanfattning

Lärarnas prioritering beträffande hur omsorgsfullt de skulle behandla de olika momenten, om de ställdes inför kravet att gå igenom hela kursen på mycket begränsad tid, visar vissa olikheter mellan å ena sidan lärarna i folkskolan samt enhetsskolan 7, 8 och 9 y och å den andra lärarna i realskolan, praktiska realskolan och flickskolan. En mellanställning intas av lärarnas i enhetsskolan 9 a, g.

Det vill synas som om differenserna till en del beror på olikheter i skolformernas elevmaterial, bl. a. existerar åldersdifferenser. Men även lärarnas utbildning påverkar deras värderingar, vilket visar sig, då vi gör jämförelser i enhetsskolan mellan lärare med akademisk utbildning och lärare med folkskollärarutbildning. Trots att dessa båda lärarkategoriers uppskattning av de olika momenten skiljer sig högst betydligt, visade det sig dock, att de ägnade ungefär samma undervisningstid åt de olika momenten. Detta senare stämmer väl överens med resultat som vi tidigare fått fram i enhetsskolan, realskolan och flickskolan, då vi undersökte, hur lärare med olika utbildning fördelade den anslagna undervisningstiden på skilda moment. Förklaringen härtill är svår att ge. Orsakssammanhanget kan vara komplicerat. Emellertid har kursplanen, som följs, så allmänt hållna formuleringar att man knappast kan tillskriva den någon avgörande betydelse, då det gäller fördelningen av undervisningstiden på ämnets olika delar. Då torde bl. a. tradition, ämneskonferenser och läroboksbestånd spela större roll.

Kapitel 13. Innehållsanalys av läroböcker i samhällskunskap

Åsikter om läroböckernas betydelse

Då vi undersökte samhällsundervisningens innehåll framhölls att detta, förutom av lärarens uppfattning om vad som är det väsentligaste i kursen, kan vara påverkat av de hjälpmedel denne har till sitt förfogande, främst då den använda *läroboken*. Denna uppfattning kommer bl. a. tydligt till uttryck i de betänkanden som givits ut i samband med den planerade reformeringen av det rådande skolsystemet. Sålunda skriver 1940 års skolutredning: »En viktig roll, kanske understundom en alltför betydande roll såsom hjälpmedel i undervisningen, spela läroböckerna. ... Läroböcker och lärokurs stå helt naturligt i mycket nära samband med varandra. Det råder inga delade meningar därom, att läroboken skall innehålla den föreskrivna kursen. Däremot kan meningsskiljaktighet uppstå redan då det gäller att tolka innebörden i kursplanens utformning, särskilt huruvida det ena eller andra momentet skall anses tillhöra kursen eller ej. Kursens formulering kan aldrig bli sådan att den fullständigt i detalj klargör vad som skall anses ingå i kursfordringarna» (SOU 1946: 31, s. 70). SU diskuterar även läroböckernas utformning beträffande språk, omfattning och typografi samt sätten att använda dem. Den uttalar också sin uppfattning om hur läroböckerna använts. »Läroboken kan användas såsom sammanfattning av den muntliga framställning, som läraren lämnat vid undervisningen, och såsom stöd för inpräglandet av huvudpunkterna i denna framställning. Detta är den traditionella uppfattningen av lärobokens uppgift» (a. a., s. 73).

1946 års SK behandlar läroböckerna bl. a. i samband med ett avsnitt om hjälpmedel i skolarbetet (SOU 1948: 27, s. 90 ff). »Som de viktigaste hjälpmedlen i skolarbetet brukar läroböckerna betraktas.» I fråga om böckernas uppläggning hänvisas till det betänkande, som 1945 års lärobokskommitté avgivit (SOU 1947: 51). SK finner det emellertid angeläget framhålla »att läroboksbeståndet underkastas en successiv reformering och anpassas efter psykologiska och pedagogiska rön och den

målsättning, som gäller för skolarbetet. Traditionella ensidigheter i stoffurvalet, vilka inte kan sakligt motiveras, bör arbetas bort» (SOU 1948: 27, s. 90 f). Då det gäller läroböckernas användning säges: »Föga likhet med det meningsfyllda arbetet ute i praktiska livet har den ofta tillämpade principen, att alla elever i en klass läser exakt samma kurs med hjälp av samma lärobok» (a. a. s. 119).

I arbetsuppgifterna för SB ingick även att beakta skolans hjälpmedel och framför allt då läroböckerna. I direktiven framhålls, att läroböckerna är skolans främsta hjälpmedel och att böckerna och deras utformning i stor utsträckning påverkar eller formar undervisningen (prop. 1957: 106, s. 44—61). SB tillsatte en expertgrupp som hade till uppgift att bearbeta pedagogiska hjälpmedel och denna sökte bl. a. genom lärarenkäter belysa läroböckerna och kursplanernas stoffördelning. På grundval av de inkomna svaren uttalas: »Flertalet lärare torde i de flesta ämnen behöva en lärobok, som stöd, men farhågorna för att läroböckerna skulle binda undervisningen i alltför stor utsträckning är av enkätsvaren att döma inte så stora som ibland görs gällande» (SOU 1961: 17, s. 28 f). Tyvärr är inte svaren representativa för de lärarkategorier som enkäten sändes till (låg-, mellan- och högstadiets lärare samt övnings- och yrkeslärare). Något slumpmässigt samplingsförfarande tillämpades inte. De slutsatser expertgruppen drar med ledning av enkätsvaren måste därför sägas ha tvivelaktigt värde.

Att läroböckerna i stor utsträckning påverkar undervisningen i olika avseenden är åsikter, som inte bara framhäves av skolutredare. Sålunda uttalar Sveriges folkskollärarinneförbund i ett svar om läroboksbeståndet till 1945 års lärobokskommitté, att läroboken inte bör ta upp mer stoff än vad kursplanen angiver. I annat fall blir det nämligen lätt så, att läroboksförfattaren och inte kursplanen bestämmer, hur mycket barnen skall läsa (SOU 1947: 51, s. 71). Vid nordiska lärarkursen i Stavanger sommaren 1962 behandlade Holm (1963), Danmark, läroböckernas betydelse och gav därvid enligt red. för tidskriften Folkskolan »så utmärkt generella synpunkter, att de i många avseenden kan gälla även våra böcker» (Folkskolan 1963: 1, s. 5). Holm framhöll: »Läroböcker och kursplaner utarbetas på grundval av varandra, och i många fall är läroböckerna mönster för kursplanerna. Läroböckerna kommer då att dirigera undervisningens innehåll och metod. De är elevernas viktigaste kunskapskälla och i många fall också lärarens. Han gör sig fackligt och pedagogiskt till slav under läroboken eller lärobokssystemet och som följd härav är han inte särskilt intresserad av att byta lärobok ... Läraren tragglar igenom läroboksstoffet, som ofta är koncentrerat till obe-

griplighet, och timmen efter kontrollerar han genom förhör att eleverna har tillägnat sig bokens kunskaper plus hans egna tillägg, som naturligtvis består av detaljernas mångfald» (a. a. s. 5 f).

De åsikter vi redogjort för är inte unika för vårt land. I sin för bl. a. Unesco utarbetade skrift »Textbook improvement and international understanding», framhåller Quillen (1948) inledningsvis: »In many schools the textbook is the course of study and its contents determine to a very large extent what children shall learn in school about peoples and places beyond the range of their direct experience.» Detsamma anser Clark & Starr: ... »the most common method of selecting the content of a course is to follow a basic textbook» (Clark & Starr 1959, s. 60). Att detta inte endast är av godo gör sig Hansen till tolk för: »Textbooks, too, have delayed the development of a more unified curriculum» (Hansen 1958, s. 66). ... »The textbook often limits the teacher to a single pre-planned, stereotyped organisation of the course» (a. a. s. 214). I Education Abstracts citeras den franske pedagogen Jean Guéhenno, vilken framhåller: »The time can be foreseen when, with the completion of our industrial plant, all the children in the French Union will proudly be doing, all together, the same exercise A or the same exercise B. Nothing has hastened the mechanization of teaching so much as these excellent books» (a. a. 1955, s. 8).

Att läroböckerna påverkar inte endast undervisningens innehåll utan också dess uppläggning påtalas av en del amerikanska pedagoger. Thomas (1955) framhåller: »In many schools in the past and in numbers of to-day classrooms the teacher's planning has consisted basically of securing a textbook for each subject-matter area, dividing the number of pages in each book by the number of days in the school year, and thus arriving at the number of pages that must be covered every day in each book so that the class will have finished all the texts by the end of the year» (a. a. s. 150). Thomas och Swartout (1960) framhåller: »For many generations the textbook has been the foundation of learning in classrooms. It has provided both what to teach and the sequence in which the material is to be taught. The teacher's main role has been to ensure that the students learn the material in the book» (a. a. s. 55). I fortsättningen diskuterar författarna, hur läroböcker lämpligen bör användas. Att dessa i hög grad även påverkar undervisningsmetoderna är en utbredd uppfattning. Gwynn (1960) anser: »Its influence on the curriculum is powerful» (a. a. s. 206) och fortsätter: ... »textbooks are a major factor in the formation of the curriculum. They tend to set the standards of the curriculum and the methods of teaching on

all school levels» (a. a. s. 209). Wesley (1950) uttrycker liknande tankegångar på följande sätt: »The textbook reflects and establishes standards. It indicates, all too frequently perhaps, what the teacher is required to know and what the pupils are supposed to learn. By its teaching and learning aids it markedly affects methods and reflects the rising standards of scholarship» (a. a. s. 299).

Lärarna framställes på sina håll som relativt osjälvständiga gentemot skolmyndigheter och läroböcker, då det gäller undervisningens utformning och innehåll. »Many states, however, leave curricular matters in the hands of the county or local school district, and in smaller schools the teacher may have nothing more tangible to guide his planning than the textbooks used by his predecessor. In such cases, the textbook is the course of study, and the pupils will be expected to 'cover the book' unless the teacher can justify desired omissions or additions in the eyes of the school authorities, the parents and the pupils» (Thut 1949, s. 139). Inte heller Cronbach (1955) tillskriver lärarna någon större grad av självständighet mot det material som tillföres dem genom läroböckerna. »The publishers contend that a principal fault in education is that teachers do not follow the master plan sufficiently closely. This may not be true but what investigators seem to find, though again the facts are not numerous, is that teachers tend to follow the book with utter fidelity. Teachers neither rearrange material nor modify it, at least in a significant number of classrooms» (a. a. s. 200). Inte mindre hårda är omdömena i fortsättningen: »Many teachers feel that they are neglecting their duty if they omit some portion of the text, even though the saving of time permits them to do a more satisfactory teaching job in some other area. The teacher feels a pressure to cover every topic presented in the book. If the author had omitted a chapter, the teacher would often not be aware of the omission, which demonstrates that the teacher's sense of omission to the text is more important than any independent judgment she might make regarding the curricular importance of topics» (a. a. s. 202).

Mot bakgrunden av den betydelse, som från skilda håll tillmätes läroböckerna i olika avseenden, är det inte förvånande att skolmyndigheterna i vårt land bevakar läroboksutgivningen. Sålunda underkastas läroböckerna för det allmänna skolväsendet en granskning av statens läroboksnämnd, som godkänner eller underkänner dem för användning. Riktlinjerna för nämndens arbete är angivna i 1945 års lärobokskommittés betänkande (SOU 1947: 51). Härav framgår, att en lärobok granskas med avseende på bl. a. innehållet, varvid beaktas om detta

överensstämmer med kursplanen och om sakuppgifterna är korrekta. Vidare tas hänsyn till bokens allmänna uppläggning, om den kan anses vara stimulerande och tydligt framhäver väsentligheter samt ger anvisningar på arbetsuppgifter och bredvidläsningslitteratur. Hänsyn tas också till den språkliga dräkten, som skall vara anpassad till elevernas mognadsgrad. Illustrering och stilsorter beaktas även. Granskningen utföres av sakkunniga, som i utlåtande ger en karakteristik av boken.

Många av de aspekter som man enligt ovanstående bör ta hänsyn till då det gäller att ta ställning till en lärobok återfinnes hos Davis (1948). Denne påpekar att även elevernas åsikter är relevanta.

I samband med sitt utredningsarbete införskaffade 1945 års läroboksskommitté ett urval representativa läroböcker från skilda länder för att få fram uppslag och synpunkter för svenska läroboksförhållanden, bl. a. för medborgarkunskap. Att detta ämne särskilt uppmärksammades berodde på, säger kommittén, att den svenska kritiken vänt sig mot läroboksbeståndet (SOU 1947: 51, s. 100). Kommitténs expert, överlärare John S. Ericson, fann de schweiziska läroböckerna överlägsna de svenska bl. a. med avseende på allmän uppläggning och urval av stoff, språk samt arbetsuppgifter för eleverna (a. a. s. 109 ff). Även på annat sätt har läroböckerna i samhällskunskap rönt en uppmärksamhet, som inte kommit böckerna i andra ämnen till del. Vi syftar då på att Skolöverstyrelsen år 1948 uppdrog åt en kommitté att undersöka vilka krav som bör ställas på läroböckerna i detta ämne, att utarbeta allmänna planer för sådana läroböcker och att överväga hur läroböckerna borde åstadkommas.

*

När det gäller att ge en allsidig bild av ett läroämne och hur undervisningen i detta ämne bedrives är det, som torde framgå av den föregående framställningen, nödvändigt att även ta upp de använda läroböckerna till granskning. Då vi nu gör detta är det inte för att jämföra dem sinsemellan efter de utlåtanden, som givits till statens läroboksnämnd eller att analysera dem enligt någon av de synpunkter som anlagts i Davis' (1948) arbete. Vad vi främst vill undersöka är deras innehåll, dvs. hur stor del av textmassan, som faller på de olika moment, i vilka vi indelat samhällskunskapen (se s. 100 f). Därigenom erhålles ett mått på vilket värde de olika momenten tillmätes. Men vi kommer även att söka utröna i vilken utsträckning man kan spåra inverkan på lärarnas sätt att lägga upp undervisningen, nämligen med avseende på undervisningstidens fördelning på de olika momenten. De skolutredare och

pedagoger som vi citerat, gör gällande, att läroböckerna härvidlag utövar ett stort inflytande, de mer eller mindre styr undervisningen. Några undersökningar som verkligen påvisar denna effekt finns dock icke redovisade i den litteratur vi gått igenom. Här som på så många andra områden inom skolans värld, tycks man i hög grad stödja sig på tro och allmän uppfattning, då det gäller metoder och undervisningspraxis. Klart redovisade fakta saknas i alltför stor utsträckning.

Innan vi närmare redogör för vår metod att angripa läroboksproblemet, skall vi redovisa utfallet av svar på de frågor i vår enkät som berörde läroböckerna. Vi behandlar i detta sammanhang även ett par svenska undersökningar av böcker i samhällskunskap.

Lärarnas åsikter om läroböckernas lämplighet

I lärarenkäten hade vi åtskilliga frågor om läroböcker. Vi sökte bl. a. utröna, hur lärarna ansåg att böckerna skulle vara beskaffade med avseende på framställningssätt, material för arbetsuppgifter, illustrering etc. En redogörelse för lärarnas åsikter härvidlag finns tillgänglig i den rapport, som överlämnats till 1957 års skolberedning (Bromsjö 1961).

Då vi nu vill beskriva läroboksbeståndet för att sedan söka belysa läroböckernas inverkan på undervisningen, är vi framför allt intresserade av om lärarna följde den använda bokens framställning och anvis-

TABELL 62. *Antal svar och svarsprocent på frågan om lärarna följer lärobokens framställning. Procentuella fördelningen av svar på olika alternativ*

Skolform årskurs	Antal svar	Svars-procent	Svar i procent: Läroboken följs i stortsett	Läroboken följs med avvikelser	Läroboken följs ej	Sign.-prövn. Läroboken följs — följs ej
Folkskola 7	130	100	81	16	3	***
» 8	121	100	79	19	2	***
Enhetsskola 7	114	98	77	14	9	***
» 8	98	99	75	23	2	***
» 9y	93	98	62	26	12	***
» 9a, g	111	99	64	30	6	***
Realskola	128	100	65	34	3	***
Pr. realskola	73	100	88	10	3	***
Flickskola	73	100	64	29	7	***

ningar samt vad de ansåg om dennas lämplighet för klassen. Våra frågor framgår av bil. 2 (fråga 28—30).

I tabell 62 ger vi antalet svar och svarsprocenten på frågan om läroboken följdes samt den procentuella fördelningen av svar på de olika alternativen.

Som framgår av tabellen har frågan besvarats nära nog 100-procentigt. Inom alla grupper har det övervägande antalet lärare svarat, att läroboken följs i stort sett. Endast ett mycket ringa antal svarande uppger, att läroboken inte följs utan undervisningen läggs upp på annat sätt.

Att läroboken följs behöver givetvis inte innebära, att den helt och hållet styr undervisningen beträffande metoder och den tid som läggs ned på kursens olika delar. Det kan helt enkelt betyda, att läraren, då det gäller uppläggningen av läsårets kurs, har läroboken som förebild, dvs. presenterar momenten i samma ordning som denna.

Intressant i sammanhanget är även om det är de yngre eller äldre lärarna, som är självständigast gentemot läroboken. Då man undersöker detta bör man ha läroboken under kontroll, dvs. de lärare, mellan vilka jämförelser sker, skall under läsåret ha använt samma bok. För att belysa vår frågeställning har vi för några av de mest använda[1] läroböckerna delat upp våra svarande på olika ålderskategorier enligt samma principer som tidigare. I nedanstående sammanställning visar vi på vilka alternativ som svaren fallit.

Vi har för lärobok A inom folkskolan prövat, huruvida vi kunde få fram säkerställda skillnader mellan åldersgrupperna. Denna bok och skolform valdes ut därför att inspektion av data ger vid handen att om signifikans inte uppnås här, kan vi inte heller få fram någon sådan annorstädes i materialet. Med chi^2-test prövade vi svaren i kategorierna »Följer läroboken» samt sammanslagna »Följer med avvikelser» och »Följer ej» för äldsta åldersgruppen, mot svaren som gavs av de bägge andra grupperna gemensamt; $\chi^2 = 2{,}11$, vilket värde icke når signifikansnivån 0,05. Ingenting tyder sålunda på att någon av åldersgrupperna står friare gentemot läroboken än den andra.

Tabell 63 visar, att det inom realskolan är relativt många som för lärobok B svarat med alternativet följer med avvikelser. Denna tendens träffar vi inte på inom flickskolan. Här förekommer dock inte boken så ofta. I detta sammanhang hade det varit önskvärt att ha under kontroll i vilken utsträckning de enskilda lärarna står bakom valet av läro-

[1] För de olika läroböckerna använder vi oss av bokstavsbeteckningar. Se vidare s. 149.

TABELL 63. *Svaren på frågan om hur läroboken följs för några av de mest använda läroböckerna. (De svarande uppdelade på olika ålderskategorier)*

Skolform årskurs	Lärobok	Åldersgrupp	Antal svar: Följer i stort sett	Följer med avvikelser	Följer ej
Folkskola 7 + 8	A	51— år	18	1	1
		36—50 år	10	6	0
		—35 år	17	6	0
Folkskola 7 + 8	D	51— år	10	5	0
		36—50 år	10	3	0
		—35 år	19	2	0
Folkskola 7 + 8	H	51— år	19	2	0
		36—50 år	16	4	1
		—35 år	31	10	0
Enhetssk. 7	A	51— år	10	1	0
		36—50 år	10	4	2
		—35 år	24	4	0
Enhetssk. 8	A	51— år	9	1	1
		36—50 år	13	5	5
		—35 år	13	5	5
Enhetssk. 9 y	A	51— år	3	0	0
		36—50 år	3	0	0
		—35 år	8	1	2
Enhetssk. 9 a, g	A	51— år	3	3	0
		36—50 år	4	0	3
		—35 år	14	1	3
Realskola	B	51— år	9	7	0
		36—50 år	9	9	0
		—35 år	5	4	1
Realskola	G	51— år	10	3	0
		36—50 år	11	4	0
		—35 år	14	4	1
Pr. realskola	G	51— år	1	0	0
		36—50 år	13	0	0
		—35 år	8	0	0
Flickskola	B	51— år	5	0	0
		36—50 år	6	1	1
		—35 år	0	0	0
Flickskola	G	51— år	13	5	1
		36—50 år	6	1	1
		—35 år	2	1	0

bok till sin klass. Detta kan tänkas ha inverkat på resultaten. Det borde då särskilt ha slagit ut i åldersgrupp I, där man kan förvänta, att de lärare återfinns, som i kraft av sin längre erfarenhet har största möjligheterna att påverka valet av lärobok. Som vi ingenting vet om beslutsprocessen bakom läroboksvalet i de enskilda klasserna, ger vi oss inte in på några tolkningar härvidlag, utan nöjer oss med att påvisa denna faktor, som kan ligga bakom vissa resultat i tabellen.

En fråga, som har nära samband med om läraren följer läroboken eller ej, är om den kan anses lämplig för det elevmaterial, som undervisas. En lärare kan naturligtvis tycka att en lärobok är alldeles utmärkt ett läsår för de elever som då undervisas, medan den med andra lärjungar kan te sig mindre lämplig. Självfallet kan sådana elevskillnader framträda inom en given klass. På vår fråga om läroboken följdes, svarade flertalet lärare ja (s. 136 f). Detta tycker man bör innebära, att de i stort är nöjda med läroboksbeståndet. Vore de inte det, skulle de knappast följa den använda lärobokens framställning, utan bedriva undervisningen med annan uppläggning än bokens. Vad som emellertid intresserar oss i sammanhanget är för vilka slags elever som läroboksförfattarna lyckats bäst enligt lärarnas åsikter. Är läroböckerna bäst avpassade efter de bättre eller sämre elevernas förutsättningar? Även denna frågeställning sökte vi belysa genom lärarenkäten (bil. 2, fråga 28).

Resultaten redovisas i bilaga 7 (tabell 126). Där ger vi för några av de mest använda läroböckerna antalet svar i de skilda alternativen. För att underlätta jämförelser mellan läroböcker ger vi också svaren i procentsiffror.

Tabell 126, bilaga 7, visar att för de läroböcker som användes mest i folkskolan, är procentsiffrorna mycket höga för omdömet »lämplig», då det gäller elever som tillhör den bättre tredjedelen av klassen. Frekvensen sjunker något, när svaret avser den genomsnittliga tredjedelen. Då det blir fråga om den sämre tredjedelen, brukas omdömet »icke lämplig» av mer än 50 %. Även av de andra skolformerna ges samma omdöme relativt ofta för dessa elever. Att böckerna passar denna elevkategori sämst är dock icke genomgående. Sålunda tycks de för flickskolan vara lika olämpliga för den bättre tredjedelen av eleverna. Bäst avpassade tycks de här vara för den genomsnittliga tredjedelen. Liknande resultat har vi för de tre undersökta böckerna i realskolan och för en bok i pr. realskolan.

Ingen skolform har totalt sett så många svar avgivna i alternativet »ej lämplig» som enhetsskolan. Den enda bok, som får höga procentsiffror för lämplighet, är bok A i årskurs 7. Denna bok i den årskursen och bok

B i flickskolan, är de som klarar sig bäst inför lärarnas kritik. Det är dock 19 % resp. 17 %, som anser dem olämpliga för någon av elevkategorierna även här.

Resultaten tyder på att läroböckerna i samhällskunskap ännu inte avpassats på ett tillfredsställande sätt till de många och skilda krav, som lärarna ställer på dem för olika elever, som ryms inom en klassavdelning. Speciellt missgynnade tycks de svagare eleverna vara.

De lärare, som med sitt svar angav, att den använda boken inte höll måttet för någon elevkategori uppmanades att ange, varför den inte kunde anses lämplig. Som ofta i enkätförfarandet vid frågor med s. k. öppna svar, underlät en del att svara. Vidare var svaren av mycket olika kvalitet. En del lärare hade uttryckt sig mångordigt och uppgav många orsaker medan andra svarade mycket knapphändigt. Vi har därför inte sökt kategorisera svaren utan nöjer oss med att verbalt beskriva, vad de gav uttryck åt.

För folkskolan gällde huvudparten av svaren den sämre tredjedelen av eleverna. De flesta anmärkningarna gällde stoffet som ansågs för svårt och abstrakt samt framfördes på ett torrt och tråkigt sätt. Det klagades även över ordvalet. Många termer var för svåra och obegripliga. Ganska många lärare ansåg, att läroböckerna var för omfattande. Detta kan tydas som att en del lärare försöker att grundligt behandla allt stoff som läroboken innehåller och inte sovrar på ett för eleverna lämpligt sätt. Under sådana förhållanden kan man med fog tala om att läroboken styr undervisningen.

Som redan tidigare påpekats var det inom enhetsskolan särskilt många lärare som ansåg de använda böckerna mindre lämpliga. Då det gällde svar för de svagare eleverna var det liknande synpunkter här som i folkskolan. Böckernas stoff var för svårsmält och ordvalet för komplicerat. När kritiken gällde de bättre eleverna framhölls, att läroböckerna gav för litet åt denna elevkategori. Mer och bättre arbetsuppgifter krävdes. Samma motiveringar kommer igen i svaren från realskolan, praktiska realskolan och flickskolan. Här anser en del lärare, att vissa böcker är för naiva. Självklara saker behandlas alldeles för utförligt. För de svagare eleverna gäller, att språket är för tungt och abstrakt.

Av redogörelsen framgår, att mycken negativ kritik riktas mot de mest använda läroböckerna. Dessa tycks inte vara skrivna och utarbetade så, att de ger stimulans och lämpliga arbetsuppgifter åt de olika elever som man måste räkna med inrymmes i en läraravdelning. Av synnerlig vikt framstår därför att närmare analysera läroböckerna med avseende på relevanta variabler.

Svenska undersökningar av böcker i samhällskunskap

Läroböckerna i samhällskunskap har tidigare varit föremål för en del undersökningar i vårt land. Den kommitté inom SÖ, som vi tidigare omnämnt och vars uppgift bl. a. var att utarbeta planer för läroböcker i samhällskunskap, lät analysera tre läroböcker för fortsättningsskolan och två för gymnasiet. Resultatet härav redovisas i ett utlåtande (nr 3, 1950), där utrymmet för olika kursmoment i procent av hela antalet sidor anges i form av medeltalssiffror för de båda kategorierna böcker.

Föreliggande undersökning behandlar inte alls fortsättningsskolan och gymnasiet utan den grundläggande skolan. Det är följaktligen läroböckerna som användes där som står i förgrunden för vårt intresse. Vi kommer inte heller att göra några direkta jämförelser mellan våra resultat och nyssnämnda kommittés då resultaten inte är jämförbara. Vi har nämligen begagnat oss av en annan momentindelning, den som användes i vår lärarenkät (se s. 99 ff) och som tjänade vidare syften än enbart analys av läroböcker.

En annan undersökning har utförts av kommittén Skola och försvar (1957) för att utröna hur stort utrymme tio läroböcker i folkskolan, enhetsskolan och realskolan ägnar åt demokratin, försvaret, internationellt samarbete, tidningspressen, politiska partier och folkrörelser. I kommentarerna till de redovisade resultaten (a. a. s. 117 f) framhåller kommittén, att de olika böckerna visar stora variationer och att man inte kan beräkna att varje elev från sin lärobok får kunskaper om alla viktigare kursmoment.

En undersökning av annan typ har utförts av Marianne Fröroth (1959). Hon har granskat läroböcker i samhällskunskap och redovisar i en artikel en del av den kritik som granskningen föranledde. Undersökningen är av kvalitativ natur, dvs. hon tar upp till behandling hur olika samhällsfrågor är framställda, bl. a. med avseende på språk- och ordval. Henne kritik är ganska bister, särskilt av en del böcker. Dessa är dock inte med i vår undersökning, då det av vår enkät visade sig, att de användes i mycket begränsad omfattning.

Kategorisystem

Vi har tidigare framhållit det önskvärda i att till en utförlig belysning av ett läroämnes innehåll ta in i bilden vad de gängse läroböckerna inrymmer av stoff (s. 99). Då vi i denna undersökning tar upp läroböc-

kerna är det sålunda för att söka avgöra, vad författarna tagit upp till behandling och i vilken omfattning detta skett. Men vi är även intresserade av hur stoffet bjudes eleverna. Den teknik vi kommer att begagna oss av i detta sammanhang är s. k. *innehållsanalys.*

Av metodiker på innehållsanalysens område, särskilt i fråga om s. k. kommunikationsforskning, märkes Berelson (jfr Travers 1958, s. 209). Innehållsanalys har av Berelson (1952) definierats som »a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication». Den är en teknik som kan komma till användning vid analys av läroböcker, propagandamaterial, personliga dokument, ostrukturerade intervjuer m. m.

För att utvinna det mesta möjliga av informationsvärde ur en innehållsanalys, gäller det att få fram kategorisystem, som passar materialet och är så väl definierade som möjligt. Vid arbetet för att få fram sådana till våra variabler hade vi som utgångspunkt de olika skolformernas kursplaner och metodiska anvisningar samt läroböcker. Hur vi gick tillväga för att få fram momenten för kursinnehållet har vi tidigare redovisat i ett annat sammanhang (s. 99 f). Vad den praktiska utprövningen, som låg till grund för de slutgiltiga definitionerna beträffar, tillgick den så att de båda tillkallade experterna jämte författaren var för sig prövade kategorisystemen på en lärobok, varefter resultaten av analyserna jämfördes. Med ledning av de vunna erfarenheterna arbetades definitionerna delvis om och prövades ånyo. På detta sätt arbetade gruppen, tills enighet förelåg om definitionerna och resultaten av tillämpningarna överensstämde. Gruppen hade då arbetat sig igenom större delen av en mycket använd lärobok. Därefter prövades kategorisystemen på en lärobok, som gruppen ansåg vara av något annat slag. Då kategorisystemen visade sig passa bra även till denna bok, fastställdes de.

Det kategorisystem med 18 moment, som gruppen arbetade fram och som rörde själva kursernas innehåll, benämndes A. Till dessa moment fogade vi ännu ett nämligen nr 19, övrigt.

Som tidigare framhållits, var vi även intresserade av en del andra variabler, i samband med att vi skulle utföra en innehållsanalys i samhällskunskap. En av dem benämnde vi *närhetsfaktorn.*

Man har ofta i den pedagogiska debatten talat om livsnärhet och man har t. o. m. talat om livsnärhetens princip (se t. ex. Hermods 1960). Därmed avses bl. a. att man skall bygga upp undervisningen kring elevernas erfarenheter och ta upp aktuella händelser och problem inom skolan och ute i samhällslivet, över huvud taget sådant som står dem nära och rör dem personligen. Dessa tankegångar återfinnes i den upp-

byggnad av kurser som benämnes koncentriska cirklar. Här står nämligen eleven i centrum och lärostoffet bygges upp kring denne. Exempel på detta är kursplanerna för folkskolan och enhetsskolan. Här ingår på lågstadiet i hembygdsundervisningen en samhällsorientering, som syftar till att underlätta övergången från hemmet till livet utanför detta. Samtidigt med att eleven utvecklas utsträckes denna till att omfatta allt större områden. »På högstadiet bör undervisningen i främsta rummet behandla förhållandet mellan individen och olika samhällsbildningar» (ToH, s. 61).

Vi har tagit upp denna synpunkt och skall betrakta lärobokens innehåll ur skolelevens synvinkel. Vi söker bedöma hur »nära» lärobokens stoff ligger denne. De definitioner och kategorier i system B vi fastställde, redovisas i följande tablå:

Stoffets närhet till eleverna

I. Stoff som står alla människor nära, rör dem personligen, ingriper i deras egna angelägenheter.

Exempel:

äktenskap, familj, hem, fritidssysselsättningar, utbildning, egen inkomst och skattebetalning, egen pension, egen värnpliktstjänstgöring, körkort, viktiga punkter inom vardagsjuridik och samlevnadsfrågor, föreningsliv.

a) Sådant som rör eleverna redan under skoltiden.
b) Sådant som gäller tiden enbart efter skolåldern (efter klass 9, realexamen eller motsvarande).

II. Stoff som står de flesta människor relativt nära utan att ingripa i deras liv, företeelser och inrättningar, som allmänheten i regel kommer i direkt kontakt med eller har inblick i.

Exempel:

val, röstning, folkrörelser, föreningsteknik, alkoholfrågan, pressen, församling, rättskipning, olika slag av skatter, prisförändringar, det internationella samarbetets uppgift och betydelse.

III. Stoff som står de flesta människor relativt fjärran, behandlar för »normalindividen» relativt främmande begrepp eller rör företeelser och inrättningar som allmänheten i regel inte kommer i direkt kontakt med eller har inblick i.

Exempel:

riksdagsutskott, departement, domkapitel, handelsbalans, produktionsfaktorer, statens budget, grundlagar, sammansättningen av internationella organ.

IV. Historiskt stoff.
Rena historiska uppgifter som inledning eller förklaring till det efterföljan-

de (t. ex. upplysning om när ett ämbetsverk inrättades) räknas till IV, även om det efterföljande skall in under I—III.
Om det klart framgår av texten, att de meddelade upplysningarna ännu gäller, räknas stoffet icke till IV utan till I—III.

I kapitlen om målsättningen och arbetsformerna för samhällskunskapen framgår, att undervisningens syfte bl. a. skall vara att bringa eleverna i direkt kontakt med samhällsinstitutionerna på så sätt, att de får en uppfattning om deras syften och verksamhet, hur de fungerar. Detta anses viktigare än kunskaper om deras organisationsformer. Därför ansåg vi det angeläget att söka utröna, hur läroböckerna går till väga då de behandlar olika samhällsinstitutioner. Beskriver de endast hur de är uppbyggda, själva strukturen, eller söker de genom sin stoffbehandling ge eleverna en uppfattning om hur verksamheten går till, hur det hela fungerar? Dessa olika sätt att förmedla kunskaper till eleverna om samhället, var utgångspunkten för vår strävan att analysera läroböckerna med avseende på själva framställningssättet. Vårt system, som benämndes C, upptog två kategorier, funktionellt framställningssätt respektive strukturellt framställningssätt, som definierades på följande sätt:

Framställningssätt

1. *Funktionellt framställningssätt*
   Tonvikten ligger övervägande på det dynamiska, det skildrade ses »inifrån». (Obs. även en statisk inrättning föres hit om *framställningssättet* är dynamiskt.)
   Framställningen skildrar hur en företeelse eller inrättning fungerar, hur en verksamhet utföres, hur en fråga behandlas, ett ärendes gång genom instanser, ett sociologiskt eller samhällsekonomiskt förlopp. Referat av lagar och förordningar i form av skeenden och förlopp (ej uppräkning). Ordförklaringar som avser förlopp och skeenden.
2. *Strukturellt framställningssätt*
   Tonvikten ligger övervägande på det statiska, det skildrade ses »utifrån». Framställningen anger hur en inrättning eller organisation är sammansatt eller uppbyggd, hur en företeelse, t. ex. inom samhällsekonomin, kan indelas, hur olika delar står i relation till varandra. Referat av lagar och förordningar, som endast anger själva innehållet eller har form av uppräkning. Uppräkningar.
3. *Framställningssätt som varken kan hänföras till 1 eller 2*
   Där materialet är av sådan art att ej 1 eller 2 är tillämpligt, användes 3. Vidare användes 3 som beteckning för helt textstycke, som är starkt uppsplittrat i satser, vilka växelvis är att hänföra till 1 eller 2.
   Om ett stycke däremot kan indelas i två, eventuellt tre klart avskiljbara delar med 1 eller 2, utsättes dessa beteckningar och undvikes 3.

För att konkretisera kategorierna försåg vi dem med en del hänvisningar till en lärobok, så att de som kom att utföra analysen även genom exempel skulle kunna se vad vi avsåg. Läroboken, varur exemplen hämtades, är mycket använd varför den även kom med i analysen. Den tillhör dock inte de böcker som analyserades om för den reliabilitetsundersökning, som vi skall redovisa i ett kommande avsnitt.

Sedan en bok var analyserad, skulle den som utförde analysen, kodaren, avge ett omdöme enligt följande:

Allmän karakteristik

1. Lärobok med begränsat omfång men med anhopning av fakta och detaljer.
2. Lärobok med begränsat omfång men utan anhopning av fakta och detaljer.
3. Lärobok med större omfång och med anhopning av fakta och detaljer.
4. Lärobok med större omfång och fyllig framställning utan anhopning av fakta och detaljer.

Gräns uppåt för »begränsat omfång» är 150 sidor.

Förutom själva textinnehållet tog vi även hänsyn till lärobokens illustrering, bilder och diagram. Dessa räknades och fördes in under sin momentrubrik. Vi skilde på:

1. Fotografier
2. Tecknade bilder
3. Diagram och tabeller

Vidare skilde vi på illustreringarnas underskrift:

A. Text som endast talar om vad bilden föreställer
B. Beskrivande och uppmanande text

Av stort intresse och och viktigt i sammanhanget hade det givetvis varit att få något mått på språkets svårighetsgrad i de olika böckerna. De försök som gjorts på detta område och bl. a. resulterat i en del läsbarhetsformler av bl. a. Lorge (1944), Flesch (1951), Dale och Chall (1948) uppmuntrade oss inte till att göra några försök i den vägen. Arbetet härvidlag hade blivit av den storleksordningen att en särskild undersökning hade behövts och resultatet hade kanske ändå blivit av tvivelaktig karaktär (jfr Travers 1958, s. 211 f).

Klassificerings- och måttsenhet

I en innehållsanalys av det slag som den föreliggande gäller det dels att bestämma i vilken kategori ett avsnitt i läroboken hör hemma, dels att avgöra mängden av stoff som tillföres kategorin. Man måste därför i

förväg besluta sig för vilka klassificerings- och måttsenheter man skall begagna sig av.

Med klassificeringsenhet avses den stoffmassa som skall bestämma i vilken kategori den skall placeras. Beträffande momenten vållade detta i vårt fall inga problem. Här skulle vi ha kunnat nöja oss med bokens kapitel, dvs. hela kapitlet hade förts till något av momenten 1—19. Men som vi även hade att ta hänsyn till kategorisystemet B, närhetsfaktorn, och C, framställningssättet, fann vi detta vara mindre lyckat, då det vid provanalyserna visade sig vara fördelaktigt att ha en gemensam klassificeringsenhet. Vi bestämde oss till slut att som klassificeringsenhet använda stycke eller om detta sträckte sig över en halv sida och var av olikartad karaktär, del av stycke.

I vår analys strävade vi även efter att få ett kvantitativt uttryck för varje kategori för direkta jämförelser kategorierna emellan. Vi skulle med andra ord mäta dem. För detta ändamål behövde vi en måttsenhet och följande förslag till sådan diskuterades. Vi kunde använda:

a) klassificeringsenheten. Vi skulle sedan bara behöva räkna antalet klassificeringar för att få ett uttryck för kategorins omfattning i en bok.
b) antalet cm. Mätning medelst linjal av de olika klassificeringarnas textmassa.
c) antalet rader. Räkning av antalet rader i boken, som kategorin omfattade.

Alternativ a fick avföras, då styckena i en bok visade sig vara av högst olika längd och man inte kunde lita på att slumpen i det långa loppet skulle verka utjämnande.

Då alternativ b visade sig omständligare än c, bestämde vi oss för detta senare. Alltså fick raden utgöra måttsenheten.

Genomförande

När kategorisystemen för innehållsanalysen var uppgjorda, satte vi oss i förbindelse med de två personer som hade åtagit sig att utföra denna. Vi gick noggrant igenom kategorisystemen med definitioner, varefter de fick i uppgift att analysera några avsnitt i en lärobok. Därefter ägde ett nytt sammanträde rum, varvid resultaten jämfördes och diskuterades. Detta upprepades några gånger varpå de fick pröva en annan bok. När det ansågs, att de behärskade systemen lottades de olika böckerna ut på dem och analysen utfördes. Kodarna var instruerade att inte konferera med varandra under den tid analyserna pågick.

Reliabilitet

I många publicerade innehållsanalyser saknas uppgift om reliabiliteten. Berelson (1952) uppger, att av de undersökningar han granskat endast 10—15 % rapporterar reliabilitetsvärden för analysen. Då vi för egen del skulle begagna de erhållna resultaten av innehållsanalysen i andra sammanhang, ansåg vi det vara av vikt att söka få fram något mått på reliabiliteten. När analysen var slutförd, lottade vi för de båda kodarna ut var sin bok till förnyad analys. Därjämte fick en av dem i uppdrag att analysera en bok som den andra tidigare kodat.

De erhållna råvärdena har vi sedan använt för att räkna fram Pearson's *r* för de tre variablerna

A. Momenten
B. Närhetsfaktorn
C. Framställningssättet.

Vi kunde göra beräkningar även för B och C, då vi hade värdena för B specificerade på de olika momenten och inom dessa även på C-faktorn. Härav följer att C-värdena även fanns uppdelade på de olika momenten och inom dessa på B-faktorn.

De reliabilitetskoefficienter vi har erhållit är av skilda slag. När vi korrelerar en kodares värden vid ett tillfälle med de värden som erhålles vid annat tillfälle, får vi en s. k. re-test koefficient eller för att använda den terminologi, som föreslagits av Cronbach (1947) (jfr Henrysson 1959), the coefficient of stability. Den ger oss en uppfattning om kodarens stabilitet, dvs. besked om huruvida definitionerna tolkas lika vid de båda prövningstillfällena. I vårt fall förflöt c:a två månader mellan dessa.

Med samma terminologi, som den förut använda, kan den koefficient, som erhålles då de båda kodarnas värden på samma bok korreleras, benämnas coefficient of equivalence. Denna ger ett värde på i vad

TABELL 64. *Innehållsanalysens reliabilitet (Pearson's r)*

Kategori	Stabilitetskoefficient Kodare A	Kodare B	Ekvivalens-koefficient
Moment	.99	.99	.99
Närhetsfaktorn	.91	.98	.97
Framställningssättet	.97	.99	.97

mån de båda kodarna tolkar definitionerna på kategorierna på likvärdigt sätt.

De erhållna koefficienterna är mycket höga, vilket visar att kategorisystemen fungerat tillfredsställande. De resultat vi kommer att presentera kan därför anses tillförlitliga.

Då vi i fortsättningen kommer att använda oss av momenten vid en del jämförelser och därvid använder Spearman's rho, beräknade vi även denna koefficient för momenten. Den gav för kodaren A .97 och för kodaren B 1.00 (stabilitetskoefficient). Ekvivalenskoefficienten blev .99. Koefficienterna beräknade på detta sätt blev alltså av samma storleksordning som med andra metoder.

Validitet

Berelson (1952) har även diskuterat validitetsproblemet, då det gäller innehållsanalys. Han uttrycker sin uppfattning på följande sätt: »In many content analysis the problem of validity is no problem at all. Take the case of a typical symbol analysis for example. The analyst intends to measure the frequency of occurence of references to democracy and communism and he counts the incidense of the terms and their synonyms. Assuming there is no doubt about the synonyms, there is no doubt about the validity of the analysis. The instrument measures what it is intended to measure. The same can probably be said about most subject-matter analysis. In other words, in case in which there is high agreement on the definitions of the relevant categories, there is little difficulty in achieving validity in content analysis data» (Berelson, a. a. s. 169).

Den del av innehållsanalysen, vars resultat vi kommer att utnyttja i vissa sammanhang är momenten. Vid fastställandet av definitionerna på dessa kunde vi stödja oss på experter, nämligen rådgivande kommittén. Om vi ansluter oss till Berelsons åsikt, kan vi sålunda anse oss ha god validitet av det slag som här kommer i fråga.

Resultat

Innehållsanalysen har omfattat de läroböcker, som vid slutet av 50-talet mest användes i folkskolan, enhetsskolan, praktiska realskolan och flickskolan.[1] Till grund för uttagningen låg vår enkät till lärarna, där vi hade

[1] Läroböckerna i samhällskunskap är skrivna så att de kan användas i samtliga skolformer.

TABELL 65. *De analyserade läroböckernas användning i skolan*

Skolform	Frågan om använd lärobok besvarad av		De analyserade böckerna användes i	
	Antal	%	Antal klasser	%
Folkskolan	245	98	227	93
Enhetsskolan	409	98	404	99
Realskolan	127	99	126	98
Pr. realskolan	70	96	64	91
Flickskolan	72	99	62	86
Totalt			883	96

frågat vilken lärobok de begagnade sig av. Av tabell 65 framgår att de böcker vi analyserade i hög grad var typiska.

Med hänsyn till berättigade krav på anonymitet utelämnas böckernas titlar och vi presenterar dem med bokstavsbeteckningar, A—K. Någon uppgift om illustreringen kommer därför inte heller att lämnas.

I tabell 66, där resultaten av innehållsanalysen presenteras, har vi omräknat de olika kategoriernas textmassa till procent av hela bokens.

Innan vi närmare diskuterar resultaten av innehållsanalysen, bör påpekas, att en av läroböckerna är representerad med dels en gammal upplaga och dels den senaste, omarbetade versionen. Vi tog med bägge versionerna för att studera effekten av omarbetningar. Vi avser här läroböckerna F och I, där F är den tidigare upplagan och I den senaste. Mellan tryckningarna har det förflutit 18 år och fem andra upplagor ligger mellan dem båda. Som framgår av tabell 66 är[1] likheterna betydande både beträffande momentens utrymme och framställningssättet. Sålunda ges åt de ekonomiska frågorna ett obetydligt utrymme i bägge upplagorna, och några genomgripande förändringar till följd av den uppmärksamhet dessa frågor har blivit föremål för under slutet av 1940-talet och 1950-talet kan inte spåras. I fråga om närhetsfaktorn märker vi dock vissa olikheter. Detta tycks hänga samman med en förskjutning av textmassan från moment 8, staten, till moment 7, borgerliga kommunen. Vidare har bokens hela innehåll skurits ned. När vi i fortsättningen kommer att diskutera de olika böckerna, tar vi endast hänsyn till den senaste upplagan, nämligen I.

Om vi i tabell 66 närmare studerar det utrymme som läroböckerna ägnar de skilda momenten, finner vi, att överensstämmelsen är ganska god mellan de olika läroböckerna beträffande vissa moment. Det är framför allt vissa moment som ges jämförelsevis ringa utrymme, sålunda nr 1, familjen och hemmet, nr 4, samlevnadsregler, nr 6, rösträtt och val, nr 9, kyrkan, nr 10, den enskildes och familjens ekonomi, nr 14, försvaret, nr 17, tidningspressen, film, radio, TV

[1] Böckerna är analyserade av olika kodare.

TABELL 66. *Läroböckernas utrymme i procentuell fördelning på de olika kategorierna*

	Läroböcker										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A. Moment											
1. Familjen och hemmet	6	3	3	5	4	4	5	4	4	6	7
2. Fritidsfrågor	14	2	6	3	3	1	1	18	2	6	6
3. Skolor, yrken, yrkesval	10	4	5	5	8	5	3	4	5	6	12
4. Samlevnadsregler	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0
5. Lag och rätt	5	10	3	4	8	4	11	6	3	7	4
6. Rösträtt och val	2	6	4	5	4	6	5	4	9	5	5
7. Borgerliga kommunen	6	5	2	18	5	15	7	9	19	6	4
8. Staten	8	12	10	6	11	21	10	9	16	9	9
9. Kyrkan	2	2	2	4	3	6	1	3	6	1	2
10. Enskild och familjens ekonomi	3	3	4	4	3	0	1	4	0	4	2
11. Samhällsekonomi	12	20	24	16	12	5	25	14	7	12	13
12. Sociala frågor, social-politik	9	9	10	13	11	15	10	9	16	13	8
13. Folkrörelser	10	6	12	4	7	9	8	8	8	6	7
14. Försvaret, värnplikten	1	4	1	1	2	1	2	2	1	1	1
15. Demokrat. innebörd och huvudproblem	4	2	4	7	5	4	1	2	2	5	6
16. Nordiskt och intern. samarbete	3	5	2	3	5	1	4	2	2	10	6
17. Tidningspressen, film, radio, TV	2	1	2	1	1	0	3	1	0	1	3
18. Psyk. och sociol. frågor	0	1	3	1	0	0	2	0	0	1	4
19. Övrigt	0	5	3	1	6	3	1	0	0	3	2
Totalt	98	101	100	102	98	100	101	100	100	102	101
B. Närhetsfaktorn											
I a	10	4	11	8	10	4	7	15	2	9	12
I b	17	6	8	7	8	5	7	10	10	10	10
II	43	42	32	38	50	30	52	60	48	51	50
III	23	36	37	43	23	36	25	9	13	24	8
IV	6	11	12	4	8	25	10	6	28	6	20
Totalt	99	99	100	100	99	100	101	100	101	100	100
C. Framställning											
Funktionellt	44	43	52	53	47	40	78	68	40	41	60
Strukturellt	55	57	48	45	53	60	22	32	60	59	40
F + S	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Totalt	99	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Anm. Avrundningar till hela tal gör att en del böckers utrymme ej kan redovisas som exakt 100 %.

Tabell 67. *Kodarens omdöme om respektive läroböcker.*

	Lärobok										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
D. Karakteristik	3	3	4	4	3	3	2	4	1	3	3

samt nr 18, psykologiska och sociologiska frågor. Men i de övriga momenten lägger vi märke till betydande skillnader. Sålunda ges åt nr 2, fritidsfrågor 18 % i en bok mot 1 % i en annan. Den förra av dessa böcker ger åt skolor, yrken och yrkesval 4 % medan bok K ägnar detta moment 12 %. Stora skillnader märkes även på nr 7, borgerliga kommunen. En bok behandlar detta moment på 19 % av utrymmet, medan en annan klarar av det på 2 %. Moment nr 18 får 25 % av utrymmet i bok G mot 7 % i I. Andra stora skillnader lägger vi märke till på folkrörelser, som en bok ägnar 12 % mot 4 % i en annan och på moment nr 16, nordiskt och internationellt samarbete, som J ger 10 % och tre andra böcker endast 2 %.

För att studera de olika böckernas strukturlikhet har vi överfört momentvärdena till rangnummer och beräknat Spearman's rho.

Som framgår av tabell 68 är samtliga strukturlikheter statistiskt säkerställda på 0,05-nivån, de flesta på 0,01-nivån.

Vad beträffar utrymmet åt olika moment uppvisar sålunda läroböckerna påtagliga likheter. Ingen av de analyserade böckerna skiljer sig markant från de övriga.

Om man verbalt vill beskriva sambanden och använder samma normer för rho som Guilford (1956, s. 145) har för r, dvs. betecknar korrelationer .40—.70

Tabell 68. *Strukturlikhet mellan olika lärobäcker med avseende på momentens utrymme. (Rangkorrelationer.)*

Lärobok	B	C	D	E	G	H	I	J	K
A	.55*	.75**	.60**	.79**	.46*	.85**	.58**	.76**	.81**
B		.50*	.70**	.87**	.88**	.66**	.73**	.81**	.66**
C			.51*	.67**	.42*	.65**	.47*	.64**	.80**
D				.81**	.53*	.65**	.87**	.58**	.67**
E					.75**	.72**	.77**	.85**	.86**
G						.54*	.63**	.75**	.60**
H							.67**	.71**	.59**
I								.59**	.62**
J									.83**

Anm. Mellan F och I (samma lärobok, fast i olika upplagor) var rho = .94.

som måttliga, .70—.90 som höga och .90—1.00 som mycket höga, finner vi, att av de funna värdena har 24 måttlig styrka och 21 visar på samband som kan kallas höga.

För att ge ett sammanfattande uttryck åt strukturen i hela materialet har vi räknat fram Kendalls konkordanskoefficient (W) och har transformerat denna till den genomsnittliga rangkorrelationen, $r_{s_{av}}$. Vi erhöll då följande värden:

$W = .71, r_{s_{av}} = .68.$

Resultaten beträffande vissa moment kan jämföras med dem som erhölls i den tidigare omnämnda undersökningen av kommittén Skola och försvar. Därvid är att märka att kommitténs analyser gjordes på läroböcker som användes under läsåret 1955/56 och vår på läroböcker under läsåret 1958/59. Under den mellanliggande tiden kan givetvis en del böcker ha undergått förändringar, bl. a. till följd av folkskolans nya undervisningsplan, U 55.

Som synes är överensstämmelsen god på momenten försvaret, internationellt samarbete och tidningspressen. Beträffande demokratin erhåller vi högre värden trots att kommittén i detta moment räknar in värnplikten i vad den avser medborgerlig skyldighet. Även på folkrörelser är våra värden högre.

I vår analys hade vi även ett kategorisystem B, närhetsfaktorn, där vi klassificerade stoffet efter dess närhet till eleven. Då det gällde lärostoffets fördelning på olika moment redovisade vi likheter mellan böckerna i form av korrelationskoefficienter. Den tekniken begagnar vi oss inte av i fråga om närhetsfaktorn, enär kategorierna endast är fem. Men vi

TABELL 69. *Jämförelser mellan resultat från föreliggande innehållsanalys och den som utfördes av kommittén Skola och försvar. (Variation och medianvärden för vissa moment.)*

Moment	Vår innehållsanalys		Skola och försvar	
	Variation	Mdn	Variation	Mdn
Demokratin	1— 7	4,0	0,2— 3,8	1,9
Försvaret	1— 4	1,3	0,9— 3,2	1,9
Internationellt samarbete	2—10	3,5	1,3—11,0	3,4
Tidningspressen	0— 3	1,3	0,0— 3,3	1,1
Folkrörelser	4—12	7,5	3,0— 7,6	3,4

Anm. Kommittén redovisar sina procentsiffror med en decimal medan vi regelbundet ger dem i hela tal.

signifikansprövar skillnader och redogör verbalt för likheter och olikheter mellan böckerna.

Om man, som vi, utgår från eleven och betraktar lärostoffet ur dennes synvinkel, uppvisar läroböckerna betydande olikheter sinsemellan. Differenserna är säkerställda på 0,001-nivån. Mellan en del böcker existerar dock uppenbara likheter, exempelvis mellan A och J.

Åt sådant stoff som står alla människor nära och på ett eller annat sätt ingriper eller kommer att ingripa i deras liv (Ia + Ib) ägnas i bok A 27 % av utrymmet mot 10 % i bok B. På kategori II, sådant som allmänheten i regel kommer i direkt kontakt med eller har inblick i utan att det behöver röra de flesta personligen på samma sätt som I, kommer i ungefär hälften av böckerna c:a 50 % men i H 60 % och i C 32 %.

Historiskt stoff som inledning eller förklaring till det efterföljande ges i bok D 4 % av utrymmet. Som kontrast har vi här bok I med 28 %.

Genom Blombergs undersökningar bland högstadieelever vet man, att det personliga lärostoffet intresserar eleverna mest (Blomberg 1960). Som vi visat innehöll läroböckerna endast 9 %—27 % stoff som står eleverna riktigt nära. Här har vi säkerligen en bidragande orsak till att samhällskunskapen uppleves som ett torrt och tråkigt ämne av skoleleverna (jfr s. 81 f).

Även beträffande framställningssättet visar sig stora olikheter mellan en del läroböcker. Här rör vi oss med två kategorier, funktionellt framställningssätt och strukturellt (se s. 144 f). Största skillnaderna uppvisar böckerna G och I. Medan den förras framställningssätt till 78 % har betecknats som funktionellt har den senare 60 % strukturellt.

I den allmänna karakteristiken över böcker som vi uppställde har samtliga beteckningar kommit till användning. Hälften av läroböckerna har betecknats med 3, dvs. innehåller mer än 150 sidor och har anhopning av fakta och detaljer.

En fråga som uppställer sig i samband med diskussioner om läroböckernas beskaffenhet med avseende på närhetsfaktorer och framställningssätt, är i vilken utsträckning momenten skiljer sig från varandra beträffande möjligheterna att presentera dem härvidlag. Är det vissa moment som genom sin natur nödvändigtvis måste behandlas inom någon av närhetsfaktorerna? Kan ett huvudsakligt funktionellt framställningssätt tillämpas för alla momenten? Då vi har tillgång till relativt många författares läroböcker, kan en belysning av dessa frågeställningar ges genom jämförelser av de olika momentens behandling i skilda böcker. Vi har för den skull för varje analyserad bok delat upp stoffet för de enskilda momenten på våra närhetsfaktorer och tagit reda på hur framställningssätten fördelar sig inom varje enskilt moment.

Den fullständiga redovisningen sker i bilaga 7, tabell 127. För att underlätta jämförelser inom enskilda böckers moment, ges uppgifterna i form av procentsiffror. Därvid vill vi erinra om att de råvärden som ligger till grund för momentens procentsiffror är av mycket varierande storlek. Därför ger vi i tabellen även den procentuella andelen av bokens hela textmassa som ägnas det enskilda momentet.

Ett studium av tabell 127 visar tydliga olikheter i författarnas sätt att ta upp och behandla det stoff som inrymmes under samhällskunskapens momentrubriker. Även om det stoff som hos de flesta böckerna tas upp i momenten 1—3 kan hänföras till närhetsfaktorn I, lägger vi märke till stora skillnader mellan en del böcker även här. Sålunda har bok I ingenting under Ia på momenten 1 och 2 medan J har 52 % Ia på moment 1 och G har hela sin textmassa på moment 2 hörande till Ia.

För materialet i sin helhet återfinner vi stoff, som hör till närhetsfaktorn I inom momenten 1—5, 7, 10—15, 18 och 19 summa fjorton stycken. Av dessa är fem stycken representerade hos bok B medan G har elva, alltså en väsentlig skillnad.

Av tabellens böcker har samtliga utom B sin mesta textmassa fallande inom faktor II. Det enda moment som hos samtliga böcker har sin mesta text fallande utanför närhetsfaktorerna I och II är nr 8, staten. Men bok H har 27 % och K 23 % inom II:an av detta moment och skiljer sig därigenom på ett markant sätt från bok G som har 0 % samt E och B, som båda har 1 %.

I fråga om framställningssättet finner vi, att varje moment kan delges eleverna övervägande funktionellt eller strukturellt. På två moment, nr 7, borgerliga kommunen och nr 14, försvaret och värnplikten, är bok G den enda som har ett övervägande funktionellt framställningssätt. Denna lärobok är f. ö. ensam om i vårt material att ha övervikt för denna framställningsform på samtliga moment. En kontrast har vi i bok I, som av femton stycken behandlade moment har övervikt för strukturellt skrivsätt på elva stycken.

Av vår genomgång framgår, att det material som finns att tillgå för samhällsundervisningen under våra momentrubriker kan bjudas eleverna på mycket varierande sätt, både beträffande närhetsfaktorer och framställningssätt. För de moment där vi funnit att stoffet av de flesta författare behandlas inom en viss närhetsfaktor, kan dessutom den invändningen göras, att det kanske inte behöver vara så. Tradition beträffande framställningsform har kanske kommit våra författare att så att säga köra vidare i de gamla hjulspåren.

Våra resultat visar att samhällskunskapens innehåll i och för sig inte tvingar författaren att hålla sig inom en närhetsfaktor och till ett framställningssätt. Om en lärobok uppleves som tråkig och olämplig av lärare och elever, kan inte författaren ursäkta sig med att momentrubriken bundit vederbörande att behandla stoffet på det sätt som skett.

Framställningsform för de mest undervisade momenten

Den form genom vilken ett ämnes innehåll bjudes eleverna, har stor betydelse för dessas inställning till och intresse för ämnet (se s. 80). Vi har därför funnit det angeläget att granska hur de moment behandlas i läroböckerna, som ägnas relativt mycken undervisningstid. Urval har skett med ledning av tidsuppgifterna i tabell 123. I bilaga 7, tabell 128, redovisar vi stoffets uppdelning på närhetsfaktorer och framställningssätt för de undersökta momenten. Den procentuella undervisningstid, som ägnas dem, framgår av tabell 129.

Tabell 128 visar, att för folkskolans del är det endast moment 3, skolor, yrken och yrkesval, som i samtliga här redovisade läroböcker inrymmer stoff, som vi anser rör eleverna själva, medan de går i skolan och strax efter. De övriga momenten håller sig inom närhetsfaktorerna II och III, alltså relativt avlägset eleverna i den ålder de befinner sig. Detta kan vara en av orsakerna till det svaga elevintresset (se s. 81 f). Givetvis måste dock även de tillämpade arbetsformerna beaktas. Om vi studerar framställningssätten finner vi, att det hos tre av böckerna är lika mycket strukturellt som funktionellt. Den enda bok som skiljer sig från de övriga är H, som har momenten huvudsakligen funktionellt skrivna.

Inom enhetsskolan har för årskurs 7 de bägge undersökta böckerna huvuddelen av stoffet inom närhetsfaktor I. I årskurs 8 ägnas liksom i 7 mycken tid åt moment 3 och förhållandet framstår här som likartat. Men i och med att moment 5 kommer in i bilden blir det en dragning till närhetsfaktorerna II och III. Tendensen till allt mera stoff inom dessa faktorer visar sig mycket tydligt i årskurs 9 där även historiskt stoff kommer in i ökad omfattning. I sammanhanget vill vi erinra om Blombergs intresseundersökningar bland enhetsskolans elever (Blomberg 1960). Våra resultat bekräftar hans slutsatser. Det sjunkande elevintresset för samhällskunskapen från årskurs 7 till 9 hänger samman med att eleverna bjudes ett stoff av helt annan karaktär än tidigare. Det angår dem inte längre personligen i samma utsträckning som tidigare. Vad framställningssättet beträffar, är det för årskurserna 7 och 8 huvudsakligen strukturellt medan det i 9:an är olika för skilda moment.

För realskolan, praktiska realskolan och flickskolan finner vi huvudparten av ämnesstoffet inom närhetsfaktorerna II och III. Det moment som i dessa skolformer ägnas mesta undervisningstiden, nr 8, staten, har endast obetydligt eller inget ens inom II. Hos tre av böckerna finns 90 % eller mera inom närhetsfaktor III. Den fjärde boken har 30 % av momentet utgörande historiskt stoff. Hos en av läroböckerna, B, dominerar det strukturella framställningssättet över det funktionella medan hos G förhållandet är omvänt. Hos de bägge övriga böckerna framträder inga utpräglade tendenser. Inom realskolan fann vi ett relativt svagt intresse för samhällskunskap jämfört med många andra ämnen (s. 82).

Av de gjorda analyserna framgår att en stor del av det stoff som bjudes eleverna genom läroböckerna i de flesta årskurserna på den grund-

läggande skolans högstadium, ligger dem relativt avlägset i tiden. Mycket är också av den karaktären som endast ett fåtal av eleverna som vuxna kommer i direkt kontakt med. Det förmedlas också till eleverna på ett sätt som kanske inte är det lämpligaste. Vi avser därmed det strukturella framställningssättet som har relativt stor omfattning. Om ett ämnes innehåll uppleves som föga meningsfullt och därtill förmedlas genom läroböcker på ett sätt, som inte är medryckande är det inte underligt om elevintresset för det är ljumt (jfr s. 81 f).

Kapitel 14. Lärobokens inverkan på undervisningen

I avsnittet åsikter om läroböckernas betydelse (s. 131 ff) gav vi talrika exempel på vilken viktig roll dessa kan spela, beträffande både undervisningens innehåll och utformning. I vilken utsträckning böckerna i själva verket styr undervisningen har vi förgäves sökt finna empiriska belägg för i litteraturen. Några försök att i Sverige påvisa detta har veterligen inte gjorts. Inte heller i den utländska pedagogiska fackpressen och litteraturen har vi funnit några sådana undersökningar. Detta kan givetvis hänga samman med de metodiska svårigheterna. I princip skulle man behöva ha ett mått på undervisningens bedrivande utan en viss lärobok för att ställa detta i relation till uttryck för hur undervisningen läggs upp, då läroboken står till förfogande. Om läraren därvid närmat sig lärobokens sätt att behandla stoffet kan man göra gällande att påverkan ägt rum. Den stora svårigheten ligger i att få ett någorlunda tillförlitligt mått på hur läraren, opåverkad av läroboken, upplever ämnet, vad han anser vara väsentligast i detta. Då det gäller utbildade lärare kan man näppeligen få ett rent mått på detta utan man måste räkna med att inverkan av någon lärobok ägt rum i någon riktning. Härvidlag får man räkna med att också en mängd andra faktorer griper in i varandra, t. ex. faktorer som har samband med utbildningen, den föregående lärarerfarenheten osv. Någon metod att påvisa olika variablers betydelse har vi inte till vårt förfogande, och det är inte heller det som i sammanhanget mest intresserar oss. Vad vi närmast söker är ett uttryck för lärarens uppfattning av de olika ämnesdelarnas betydelse, så att vi kan ställa denna i relation till hur undervisningen i själva verket bedrives beträffande ämnets innehåll med en viss lärobok som hjälpmedel.

Genom vårt sätt att fråga i lärarenkäten (se kap. 12, s. 119) anser vi oss ha fått ett jämförelsevis gott uttryck för hur lärarna prioriterar samhällskunskapens olika delar. I enkäten erhöll vi vidare ett mått på den tid, som lärarna ägnar de olika momenten. Genom innehållsanalysen av läroböckerna vet vi vilken textmassa de skilda läroböckerna innehåller av de olika momenten. Med våra material skall vi söka visa i vilken

utsträckning läroböckerna inverkar på den tid lärarna lägger ned på ämnets olika delar. Vi har fördenskull utfört följande korrelationsberäkningar (rho):

a) lärarnas prioriteringar av momenten — momentens utrymme i läroboken
b) lärarnas prioriteringar av momenten — undervisningstidens fördelning på momenten
c) momentens utrymme i läroboken — undervisningstidens fördelning på momenten.

Vid tolkning av de erhållna sambanden kan vi tänka oss två typfall:

a = hög till mycket hög. Detta samband kan, men behöver inte bero på inverkan av den använda läroboken. Hög korrelation kan även vara en följd av att läraren för sin undervisning har tillgång till en sådan lärobok, vars utrymme åt de olika momenten sammanfaller med den uppfattning av deras betydelse, som läraren hade innan användningen av boken.

En hög korrelation i *a* bör åtföljas av höga värden i *b* och *c*.

a = måttlig till svag. Om *c* i detta fall är hög (högre än *b*), kan detta tolkas som påverkan av den använda läroboken på undervisningstidens fördelning. Om *b* är mycket starkare än *c*, får detta anses tyda på ringa inverkan av läroboken, särskilt om *c* är låg.

Vid korrelationsberäkningarna har vi under kontroll haft lärobok, skolform och årskurs. Undersökningen utfördes med det stora flertalet lärare, som i enkäten angett sig följa den använda lärobokens framställning. Endast ett fåtal förklarade sig inte följa läroboken utan lade upp undervisningen på annat sätt. Detta senare antal var dock för litet för att få en kontrollgrupp.

Analysen har utförts på material från årskurserna 7^7 och 8^8 i folkskolan och har omfattat tre böcker: avslutningsklassen i realskolan var representerad med två böcker samt flickskolan med en bok. Endast i en undergrupp underskred lärarnas antal 20.

I enhetsskolan kan vi ej utföra några undersökningar med de data vi förfogar över, då lärokursen där är uppdelad på tre läsår. Vi har inte velat ta uppgifterna från de lärare, som undervisat i samtliga tre årskuser och slå ihop dessa till en enda, då ju eleverna inte var desamma i årskurserna.

Korrelationsvärdena redovisas separat för de olika årskurserna och läroböckerna i tabellerna 70—73.

I årskurs 7 i den 7-åriga folkskolan är resultaten, som framgår av tabell 70 ganska samstämmiga mellan läroböckerna. Korrelation *a* är i

TABELL 70. *Korrelationer (rho) mellan den använda lärobokens utrymme åt de olika momenten, lärarnas prioriteringar av momenten och undervisningstidens fördelning på dessa. (n = antalet klasser.)*

Folkskolan, årskurs 7					
Bok A (n = 21)		Bok D (n = 23)		Bok H (n = 26)	
Korrelation	rho	Korrelation	rho	Korrelation	rho
a	.38	a	.35	a	.33
b	.86**	b	.78**	b	.70**
c	.58**	c	.70**	c	.48*

samtliga fall lägst, och *b* är högst. Detta skulle tyda på att de använda läroböckernas utrymme åt momenten ej sammanfaller med lärarnas uppfattning om vilket som är betydelsefullast och att de i sin undervisning i ganska stor utsträckning följer sin egen uppfattning, vilket styrkes av den jämförelsevis höga korrelationen *b*. Den är dock inte så stor att man kan utesluta påverkan från läroboken, helst som även korrelation *c* signifikant skiljer sig från 0. En belysning härav erhålles, om vi studerar de olika momentens rangplaceringar i de bedömningar på vilka vi grundar våra slutsatser.

I bok A är det tre moment, som verkar starkt korrelationssänkande i fråga om *a*, dvs. då vi korrelerar prioriteringen av momenten med momentens utrymme i läroboken. Det är nr 4, samlevnadsregler, som sätts på 2:a plats av lärarna, men kommer på 16:e plats i fråga om utrymme, samt momenten 11, samhällsekonomi, och 13, folkrörelser, vilka i boken erhållit stort utrymme men i lärarnas prioriteringar erhåller relativt blygsamma placeringar. Samma tre moment verkar också korrelationssänkande i *c*, sambandet mellan momentens utrymme och undervisningstiden, men korrelationen är här högre. Lärarna har nämligen, då det gäller den tid de anslår åt momenten, närmat sig bokens utrymme i fråga om momenten 4 och 13. I *b* är det moment nr 4, som återkommer. Den tid som anslås åt momentet ger det 9:e plats, medan det i prioriteringen kommer i andra rummet.

I bok D är det moment 4, samlevnadsregler, med 12,5 rangplaceringars skillnad, som verkar starkast korrelationssänkande på *a*. Andra moment med mera markanta avvikelser är nr 5, lag och rätt, som i utrymme har 11:e plats men i värderingen 3:e, samt nr 11, samhällsekonomi, och nr 15, demokratins innebörd och huvudproblem, som av lärarna värderas lågt men i boken har relativt stort utrymme. På korrelationen *b* är det momenten 4 och 12, sociala frågor och socialpolitik, som uppvisar de största avvikelserna. Lärarna ger ganska mycken tid åt nr 12, ehuru prioriteringen är låg, medan det motsatta förhållandet råder i fråga om moment 4. I *c* är det momentet 15, demokratin, som uppvisar

stor skillnad. I boken har det ett utrymme, som ger det 4:e plats, men då det gäller undervisningstid kommer det först på 15:e. Därnäst korrelationssänkande är nr 3, skolor, yrken och yrkesval, som i utrymme ligger 7:a men som det ändock undervisas mest om.

I korrelation *a* på bok H är det moment 4, som uppvisar största rangavvikelsen, lärarprioriteringen är nr 2 men utrymmet ger plats 17. Men även moment 1, familjen och hemmet, och nr 11, samhällsekonomin, visar stora olikheter. Moment 1 har i lärarnas värdering 1:a plats och moment 11 rangen 12 men av bokens utrymme 11:e respektive 2:a plats. Om vi studerar korrelationen *b* i avsikt att se i vilka moment lärarna inte följer sina prioriteringar, finner vi att största skillnaderna föreligger i fråga om momenten 4, 8 och 15. De båda senare momenten ägnar lärarna ganska ansenlig undervisningstid, trots att de inte värdesättes särskilt högt. Motsatt är förhållandet med moment 4. Momentet får dock mera undervisningstid än beräknat utifrån det utrymme det har i läroboken. En studie av de siffror, som ligger bakom korrelationen *c* visar, att i fråga om moment 3, skolor, yrken och yrkesval, följer lärarna sin prioritering och ger mycken tid åt momentet trots det jämförelsevis ringa utrymmet i läroboken, som ägnas däråt. Även då det gäller momentet 11 följer lärarna sin värdering, vilket förorsakar betydande rangskillnader, 2 i utrymmet blir 14 i tid (värderingen är 12). Nr 2 ägnas liten tid, 10:e plats, fast det har mesta utrymmet i boken av samtliga moment.

Slutligen kan påpekas några genomgående tendenser i materialet för folkskolans årskurs 7. Både moment 1, familjen och hemmet, och nr 4, samlevnadsregler, värderas högt, men det utrymme som läroböckerna anslår åt dem är ganska begränsat, särskilt det som moment 4 erhåller. Undervisningstiden för dessa moment ger ej så höga rangplaceringar som prioriteringarna. Momenten 8, staten, och nr 12, sociala frågor, socialpolitik, erhåller prioriteringar, som ej ger så framskjutna rangplaceringar som tillkommer momenten i fråga om undervisningstiden och utrymmet i läroboken.

I årskurs 8 återfinnes inte samma enhetliga tendenser som i årskurs 7.

TABELL 71. *Korrelationer (rho) mellan använda lärobokens utrymme åt de olika momenten, lärarnas prioriteringar av momenten och undervisningstidens fördelning på dessa. (n = antalet klasser.)*

Folkskolan, årskurs 8					
Bok A (n = 22)		Bok D (n = 15)		Bok H (n = 38)	
Korrelation	rho	Korrelation	rho	Korrelation	rho
a	.43*	a	.28	a	.44*
b	.64**	b	.09	b	.29
c	.52*	c	.77**	c	.39

Bok A följer bedömningarna från 7:an med *b* högst och *a* lägst, men på de bägge övriga böckerna har vi andra placeringar. För både bok D och H är *c* högre än *b*. Men medan bok D har sin högsta korrelation på *c*, finnes den hos bok H på *a*.

Går vi till de olika böckerna för att studera vilka moment, som i årskurs 8 uppvisar mera betydande skillnader i rangplaceringar, finner vi att för bok A korrelation *a*, sambandet mellan prioriteringen av momenten och momentens utrymme i läroboken, är det framförallt på nr 2, fritidsfrågor, och nr 4, samlevnadsfrågor. Det förra momentet har stort utrymme i boken men värdesättes lågt, medan förhållandet är det omvända beträffande nr 4. I fråga om nr 2 följer lärarna sin prioritering och momentet får ringa undervisningstid till sitt förfogande. Detta framgår av de rangplaceringar, som ligger till grund för korrelation *c*. På denna korrelation, sambandet mellan momentens utrymme i läroboken och undervisningstiden på momenten, är det också ett annat moment, nämligen nr 6, rösträtt och val, som verkar jämförelsevis kraftigt korrelationssänkande. Även här följer lärarna i stort sett sin prioritering. Men det finnes även moment, i vilka de inte gör detta, som vi märker vid studium av korrelation *b*, sambandet mellan prioritering av momenten och fördelning av undervisningstiden på momenten. Här är det särskilt momenten 4 och 11 som verkar korrelationssänkande. Nr 4 värderas högt, men har litet utrymme i boken och får ringa undervisningstid. Moment 11, samhällsekonomi, värderas lågt men har stort utrymme i läroboken och får jämförelsevis riklig tilldelning av undervisningstid.

Det allmänna intrycket man får vid en granskning av korrelationsvärdena för bok D är, att denna styr undervisningen. Det råder sålunda ett högt och statistiskt säkerställt samband mellan bokens utrymme åt de skilda momenten och den undervisningstid, som lärarna lägger ned på dessa, men lärarnas värdering tycks spela liten roll för undervisningstidens fördelning. Ett studium av rangnumren ger vid handen, att på *a* råder de största olikheterna mellan lärarnas uppfattning av momentens värde och bokens utrymme åt dessa på momenten 4 och 7, borgerliga kommunen. Men då det gäller att anslå undervisningstid åt ämnets olika delar, följes boken. Det moment som verkar kraftigast korrelationssänkande på *c* är nr 1, familjen och hemmet, som i fråga om utrymme har 8:e plats i boken men som det trots detta undervisas minst i. Moment nr 4 och 10 får exakt samma placeringar i fråga om undervisningstid, som deras placeringar beträffande utrymme i boken. Moment 4 är värderat som nr 2 men ligger, då det gäller undervisningstiden på en delad 16:e plats, och denna skillnad bidrar ganska mycket till den låga korrelationen *b*. På momenten 12, sociala frågor, socialpolitik, och 17, tidningspressen, film, radio, TV, överensstämmer värderingarnas och undervisningstidens rangnummer.

Hos lärobok H är det framförallt två moment, som sänker korrelationen *a*. Det är nr 2, som har det mesta utrymmet i boken av samtliga momenten men i lärarnas värdering kommer på delad 13:e plats och nr 4, som i värderingen ligger på 4:e plats men i fråga om det anslagna utrymmet i boken kommer först på 17:e plats. Då det gäller moment 4 följer lärarna boken och ger momentet ringa undervisningstid, men beträffande moment 2 följer de sin värde-

ring. Korrelationen *b* är jämförelsevis låg. Kraftigast korrelationssänkande är momenten 1, familjen och hemmet, 4, samlevnadsregler, och 5, som samtliga värderas högt men undervisas litet om. Boken ger dem också jämförelsevis begränsat utrymme.

I folkskolans årskurs 8 har vi i moment 4 samma tendens som i årskurs 7, dvs. momentet värderas genomgående högt men har liten textmassa i läroboken och får sig anslaget relativt obetydlig undervisningstid. Även på momenten 5, lag och rätt, samt nr 13, folkrörelser, verkar det som om lärarna lät sig påverkas av den använda läroboken, då det gäller att anslå tid åt samhällskunskapens olika delar.

Som vi märker är det med undantag för moment 4 inte inom samma moment i årskurserna 7 och 8 genom vilka läroboken verkar att öva inflytande på lärarna vid fördelningen av undervisningstid åt de skilda momenten, trots att undersökningen omfattat samma läroböcker i båda årskurserna. Några samband med läroböckernas framställningsformer i fråga om närhetsfaktorer och framställningens sätt kan inte sägas råda. Böckerna har härvidlag inte inverkat på något avgörande sätt. Vissa olikheter mellan årskurserna kan dock inverka. Vi kan med tillgängliga data inte klarlägga betydelsen av dessa differenser. Sålunda hade lärarna i årskurs 8 dubbelt så mycken undervisningstid till sitt förfogande per vecka. Därtill kom att eleverna var ett år äldre, och att 8-årig folkskola huvudsakligen förekom i städer och större tätorter, medan den 7-åriga formen var den förhärskande på landsbygden.

I realskolan får vi helt annan storleksordning på korrelationerna än i folkskolan. Det föreligger sålunda ett högt samband mellan utrymmet i boken och lärarnas värdering. Sambandet mellan undervisningstidens fördelning på de skilda momenten och prioriteringen av dessa respektive dispositionen av bokens utrymme, kan karakteriseras som mycket höga.

TABELL 72. *Korrelationer (rho) mellan den använda lärobokens utrymme åt de olika momenten, lärarnas prioriteringar av momenten och undervisningstidens fördelning på dessa. (n = antalet klasser.)*

Realskolan			
Bok B (n = 22)		Bok G (n = 33)	
Korrelation	rho	Korrelation	rho
a	.80**	a	.72**
b	.93**	b	.91**
c	.93**	c	.89**

Som vi tidigare påpekat har både undervisningen och läroböckerna i realskolan varit utsatta för en viss kritik, och man har därför skäl att fråga huruvida lärarna anpassat sig till läroböckerna eller om dessa utformats enligt lärarnas önskningar. En viss interaktion är naturligtvis också tänkbar. En närmare belysning av problemet kan ej ske, då vi icke förfogar över material som på ett någorlunda tillförlitligt sätt belyser just denna frågeställning.

Vad beträffar de enskilda korrelationerna, vill vi för *a* på bok B nämna, att de bägge största rangavvikelserna 5,5 placeringar, gäller moment 7, borgerliga kommunen, och nr 14, försvaret och värnplikten. I det förra momentet är prioriteringen fördelaktigare än utrymmet, som ges i boken, men på moment 14 är förhållandet det motsatta.

I lärobok G är det ett moment, som verkar starkt korrelationssänkande på *a*, nämligen nr 15, demokratins innebörd och huvudproblem. I läroboken ges detta moment minsta utrymmet av samtliga, men i lärarnas prioritering kommer det på 7:e plats. I fråga om den anslagna undervisningstiden kommer det på 10:e plats.

Även i realskolan finner man i båda läroböckerna en del moment, där prioriteringarna skiljer sig från rangnumren för utrymmet i läroboken, och då undervisningstidens fördelning tycks vara anpassad till momentens textmassa i boken. Denna tendens visar sig tydligast på momenten 6, rösträtt och val, nr 7, borgerliga kommunen, samt nr 11, samhällsekonomi. Några samband med närhetsfaktorer och framställningssätt tycker vi oss inte här heller kunna spåra.

I flickskolan är sambandet mellan lärarnas värdering och bokens utrymme åt momenten, *a*, det lägsta av de tre sambanden vi har att redovisa. Högst är *c*, vilket skulle tyda på en viss inverkan av läroboken på fördelningen av undervisningstid på ämnets skilda delar. Ett studium av de rangnummer som ligger till grund för *a* visar, att det särskilt är fyra moment, som verkar kraftigt korrela-

TABELL 73. *Korrelationer mellan den använda lärobokens utrymme åt de olika momenten, lärarnas prioriteringar av momenten och undervisningstidens fördelning på dessa. (n = antalet klasser.)*

Flickskolan	
Bok G (n = 22)	
Korrelation	rho
a	.54*
b	.78**
c	.88**

tionssänkande, nämligen nr 4, samlevnadsregler, 11, samhällsekonomi, 13, folkrörelser, och nr 15, demokratins innebörd och huvudproblem. Moment 15 ges i fråga om utrymme i boken sista platsen men har i lärarnas värdering en delad 5:e plats. Även nr 4 värderas högt men har litet utrymme i boken. Momenten 11 och 13 däremot har ganska mycken text i boken men värderas ej särdeles högt.

Om vi ser på fördelningen av undervisningstiden i detalj, märker vi att läroboken följes i stort sett i dessa moment, möjligen med en viss reservation för nr 15 som har värderingen 5—6, 18:e plats i utrymme och 12:e i fråga om tid. Men läroboken tycks även här öva ett visst inflytande. Ännu markantare är detta på de övriga, nyssnämnda momenten. Sålunda har moment nr 4 värderingen 10, utrymmet 16—17, undervisningstiden 17, nr 11 värderas som 8, har utrymmet 1 och tiden 3, momentet 13 får värderingen 13, utrymmet 5 och undervisningstiden 6.

Sammanfattning

Då läroböckerna gjordes till föremål för en särskild undersökning, var det bl. a. för att söka utröna om dessa, som det ofta framhållits, »styr» undervisningen. Som vi ser saken, skulle detta bl. a. innebära, att lärarna ägnar de moment riklig undervisningstid som har stor textmassa i läroboken, trots att dessa av lärarna betraktas som jämförelsevis oviktiga. Vi har därvid anvisat en metod genom vilken läroböckernas påverkan skulle kunna visas (s. 158). En liknande metod skulle kunna användas om man vill studera läroböckernas inverkan på arbetsformerna i ett ämne. I så fall skulle en viss lärobok analyseras beträffande metodiska uppslag och vidare behövde man ett mått på i vilken utsträckning de kommit till användning just genom att läroboken framfört dem.

Några genomgående starka tendenser hos lärarna att låta böckernas textmassa bestämma undervisningstidens fördelning på de olika momenten har vi inte funnit, men i en del moment är det tydligt, att lärarna påverkas av den använda läroboken och ger dessa en undervisningstid, som inte står i rimlig proportion till de av dem själva avgivna prioriteringarna. Vår analys visar också, att det är större överensstämmelse mellan lärarnas prioriteringar av momenten och det utrymme läroböckerna anslår åt dessa i realskolan och flickskolan än i folkskolan. Detta kan tolkas som att läroboksförfattarna lyckats bättre med textmassans fördelning på de olika momenten i realskolan och flickskolan än i folkskolan. För denna förklaring talar det förhållandet att man får en bättre uppfattning av undervisningstidens fördelning på ämnets olika delar vid en studie av läroböcker, som används i realskolan och flickskolan, än man får vid en motsvarande granskning av de böcker som förekommer i folkskolan.

Kapitel 15. Läroboksbeståndets relevans för vuxenundervisning

Genom läroboksanalysen erhölls numeriska värden för det utrymme som de mest använda läroböckerna ägnar de skilda momenten i samhällskunskap. Om vi nu jämför dessa värden med arbetstagarnas momentvärderingar (se s. 114) kan vi få en viss uppfattning om hur pass lämpade de läroböcker, som mest användes på den grundläggande skolans högstadium, är med tanke på arbetstagargruppernas upplevda behov av kunskaper. Vi erhåller därmed också ett uttryck för om läroböckerna kan anses lämpade för vuxenundervisningen. Korrelationerna bör vara ganska höga, om läroböckerna skall fylla detta ändamål, ty annars tillgodoses inte arbetstagarnas deklarerade behov av kunskaper inom de för dem rätta momenten. Men vi måste här liksom då vi diskuterade undervisningens innehåll (s. 118) beakta, att en del stoff kanske inte upplevs som relevant under s. k. normala samhällsförhållanden. Detta verkar givetvis korrelationssänkande.

I tabell 74 ges de funna korrelationskoefficienterna.

TABELL 74. *Korrelationer (rho) mellan arbetstagares värderingar av momenten i samhällskunskap och vissa läroböckers utrymme åt dessa moment.*

Yrkesgrupp	Lärobok										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Svarvare	.36	.35	.36	.37	.38	.09	.32	.42*	.16	.38	.28
Cellulosaindustriarbetare	.35	.53*	.47*	.49*	.49*	.23	.47*	.47*	.29	.45*	.35
Jordbrukare	.27	.32	.19	.35	.30	.15	.31	.42*	.21	.26	.16
Affärsanställda, manliga	.15	.39	.17	.36	.33	.08	.38	.21	.10	.27	.17
» , kvinnliga	.31	.49*	.33	.29	.40*	.12	.44*	.36	.15	.43*	.27
Kontorister, manliga	.34	.18	.31	.17	.28	−.09	.22	.24	−.03	.28	.27
» , kvinnliga	.28	.36	.17	.34	.53*	.08	.31	.30	.10	.38	.25

Korrelationerna är, som framgår av tabell 74, ganska blygsamma, och flera av läroböckerna har inga statistiskt säkerställda samband alls med värderingarna gjorda inom arbetstagargrupperna. Endast två böcker, E och H, når upp till tre samband, som är säkerställda på 0,05-nivån. Även om man tar i beaktande vissa antydda korrelationssänkande faktorer måste man säga, att läroboksförfattarna inte lyckats med avvägningen av utrymmet åt de olika momenten. Denna svarar inte mot den grad av relevans, som de vuxna upplever. Med våra yrkesgruppers självupplevda behov som kriterium kan man inte anse högstadiets läroboksbestånd som lämpligt för vuxenundervisningen.

Kapitel 16. Sammanfattning av undersökningen rörande samhällsundervisningens innehåll

I undersökningen av samhällsundervisningens innehåll har huvudproblemet varit att dels studera hur lärarna fördelar den anslagna undervisningstiden på ämnets olika delar, dels analysera det stoff som bjudes eleverna genom de vanligaste läroböckerna.

Vad undervisningstidens fördelning på momenten beträffar, fann vi inom samtliga skolformer en strävan efter att söka behandla de flesta momenten. Strukturlikheten mellan den sjuåriga folkskolans årskurs 7 och den åttaåriga folkskolans årskurs 8, uttryckt medelst rangkorrelationskoefficient (rho) var av måttlig styrka, nämligen .67. I enhetsskolan ställs eleverna, som går y-linjen, inför samma avvägning mellan tid på momenten som gäller för a, g-linjerna. Även mellan realskolan, praktiska realskolan och flickskolan råder mycket stor strukturlikhet. Sambandet med enhetsskolan var av måttlig styrka, nämligen .55—.66.

I den sjuåriga folkskolans årskurs 7 fick momentet skolor, yrken och yrkesval mest tid. Många medianvärden för undervisningstiden var av samma storleksordning. I folkskolan 8[8] fick momentet staten mest undervisningstid liksom i realskolan, praktiska realskolan och flickskolan. I enhetsskolan ägnas momentet skolor, yrken och yrkesval mest tid.

Vi undersökte vidare, hur olika ålderskategorier av lärare lade upp sin undervisning. Vi fann att de yngre och de äldre lärarna inte nämnvärt skilde sig åt. Lärare med akademiska betyg i statskunskap jämfördes med lärare som saknade dylik merit. Några större olikheter i fråga om undervisningens innehåll framträdde inte.

I samband med undersökningarna ute i näringslivet erhöll vi mått på olika yrkesgruppers upplevda behov av kunskaper i samhällskunskapens olika moment. Sambanden mellan olika arbetstagargrupper var starka, $r_{s_{av}} = .88$, vilket vi tolkat som att kunskaperna inom ämnesområdet nästan genomgående är av allmänt medborgerligt värde. Arbetstagarnas värderingar av momenten korrelerades med uttryck för den tid, som olika skolformer lägger ned på dessa. Sambandet var genomgående starkast

med folkskolans årskurs 7. Detta visade sig inte bero på den grundläggande skolutbildning som de undersökta grupperna arbetstagare hade.

Vi sökte även få ett uttryck för lärarnas grundsyn på ämnet, dvs. vilka moment de ansåg vara mest angelägna att ta upp till behandling. Resultaten i folkskolan samt enhetsskolan årskurserna 7, 8 och 9 y var relativt samstämmiga. Moment som skattades högt var familjen och hemmet, skolor, yrken och yrkesval, samlevnadsregler samt lag och rätt. Vidare förefanns stora likheter i värderingarna mellan realskolan, pr. realskolan och flickskolan. Här värdesattes rösträtt och val, borgerliga kommunen och staten högst. Enhetsskolan 9 a, g intog en mellanställning. Här placerades demokratins innebörd och problem främst. Inom skolformerna granskade vi de olika åldersgruppernas prioriteringar. Likheterna mellan dem var överallt betydande. Vi undersökte även om någon ålderskategori verkade mer enig i omdömena än de andra. Några skillnader erhölls ej.

Vi sökte efter förklaringar till olikheterna i prioriteringarna av de skilda skolformernas lärare. Vi tyckte oss finna, att elevmaterialet bl. a. i form av elevernas ålder, spelade en viss roll. Men även lärarnas utbildning tycktes inverka. Där sådana jämförelser kunde göras, fann vi inom skolformerna största likheterna i värderingarna mellan lärare med samma typ av utbildning.

Då ett undervisningsämnes innehåll diskuteras framhålls i många sammanhang läroböckernas stora betydelse. Därför lät vi dem bli föremål för en särskild undersökning. Bl. a. tillfrågades lärarna om den använda bokens lämplighet för olika elevkategorier. Vidare analyserades ingående några mycket använda läroböcker med avseende på innehåll och framställningsform.

På frågan till lärarna, om läroboken följs i undervisningen fick vi övervägande jakande svar. Då vi frågade om bokens lämplighet, kom mycket negativ kritik fram, särskilt då svaren avsåg klassens svagare elever. Det var särskilt ordvalet och valet av stoff, man vände sig emot.

Genom att för varje lärobok dela upp innehållet på olika moment, kunde vi visa hur böckerna skiljer sig åt beträffande den textmassa de ägnar de skilda ämnesdelarna. Då det gällde övriga variabler som ingick i analysen, framställningssätt samt stoffets närhet till eleven i tid och rum, närhetsfaktorer, var böckerna mycket olika. Genom analyserna kunde vi visa, att ämnets stoff i sig självt inte binder författaren i någon större utsträckning i fråga om dessa variabler. På den grunden kan inte kritik mot läroboksförfattaren tillbakavisas. Vi kunde även visa, att de moment som ägnas jämförelsevis mycken undervisningstid mestadels för-

medlas till eleverna genom ett läroboksstoff som upptar sådant som ligger dem relativt avlägset i tid och rum, och med ett diskutabelt framställningssätt. Detta kan bidraga till att ämnet samhällskunskap inte uppleves som särskilt intressant av elever.

Eftersom det ofta påstås, att den använda läroboken påverkar undervisningen i stor utsträckning, sökte vi även belysa den frågan. Härvid använde vi en metod, som bygger på korrelationer mellan den undervisningstid läraren ägnar de enskilda momenten, prioriteringen av dessa och den textmassa läroboken tilldelat de olika momenten. Vissa tendenser av inverkan från läroboken på den tid läraren ger ämnets olika delar fann vi, men dessa var varken genomgående eller starka. Undersökningen ger inget stöd åt teorin om en stark styrning av undervisningen från läroböckerna.

Vi granskade även läroboksbeståndet från de vuxna arbetstagarnas behovssynpunkt för att avgöra hur pass väl avpassade de var för vuxenundervisning. Vi fann läroböckerna föga lämpade för detta ändamål.

IV

UNDERVISNINGENS UTFORMNING

Kapitel 17. Undervisningsmetodernas betydelse

Läroplanen upplyser om målsättningen för ett skolämne och dess kursinnehåll. I del II har vi närmare granskat målen för samhällsundervisningen och redovisat en del undervisningsresultat, som man kan hänföra till kunskapssidan vad beträffar arbetstagare i åldern 18—30 år samt elever i folkskolans och realskolans avslutningsklasser. För den senare kategorin har vi även sökt belysa ämnets popularitet i relation till andra skolämnen. Vi har även visat hur ämnet uppfattas av lärare och läroboksförfattare, dvs. hur undervisningstiden fördelas på skilda moment av ämnet respektive vilken textmassa olika läroböcker anslagit åt dessa. Förutom de nämnda aspekterna av samhällsundervisningen vill vi ta upp ännu en, nämligen hur själva undervisningen gestaltas, hur det givna stoffet bjudes eleverna.

Undervisningsmetodernas betydelse för skolans resultat har betonats från många håll. Sålunda skriver 1940 års skolutredning:

»Ej minst betydelsefull, även ur samhällsintressets synpunkt, är frågan om undervisningsmetoderna. Det gäller härvidlag ej blott, huruvida undervisningen i fråga om förhörsresultat blir mest effektiv med den ena eller andra metoden. Undervisningsmetoden kan i och för sig själv ha en rent fostrande betydelse. Vid sidan av den intellektuella utbildningen har särskilt under senare år i olika sammanhang starkt betonats skolans allmänt fostrande, karaktärsdanande uppgift. Denna kan naturligtvis tillgodoses på olika vägar, men en av dessa vägar, och den ej minst betydande, är just arbetssättet i skolan. Detta kan, rätt utformat avsevärt bidraga till att fostra eleverna till respekt för sanningen och omutligt sanningssökande. Det kan lära dem, att det andliga livets värde till ej ringa del ligger i att objektivt eftersträva lösningen av problem, vilka måhända aldrig kunna slutgiltigt förklaras och bakom vilka nya, ouppklarade frågor vänta. Genom den arbetsmetod som tillämpas, kan även hos lärjungarna utvecklas förmåga att planlägga ett arbete och på egen hand och under eget ansvar utföra det». (SOU 1945: 45, del VI, s. 18 f.)

Särskilt i ämnet samhällskunskapen är det av stor vikt att belysa vilka metoder som kommer till användning. Som vi påvisade i kapitel 5, har i detta ämne själva undervisningsmetodiken skjutits alltmer i förgrunden. Arbetssätten tillskrives stort värde för bl. a. skapande av intresse för äm-

net och åstadkommande av önskvärda attityder. Sålunda betonade 1946 års skolkommission, att behovet av grundliga insikter i samhällskunskap växer. Men för att intresset för detta ämne skall väckas »är det nödvändigt att arbetssätten planmässigt utformas med tanke härpå» (SOU 1948: 27, s. 166). Vidare framhålles: »Om ämnet samhällskunskap överhuvud skall fylla sin uppgift, är det angeläget att arbetssättet inom ämnet blir intresseväckande, omväxlande och fritt från slentrian» (a. a. s. 167). Samhällskunskapen kan också spela en stor roll för den sociala fostran, heter det vidare. »Visserligen bör arbetssättet inom samtliga ämnen vara sådant, att eleverna övar sig att samverka. Men det är naturligt att detta mål är särskilt medvetet under lektionerna i samhällskunskap, och att dessa lektioner också utnyttjas till sådana samtal om samarbetets problem, som det dagliga arbetet ger uppslag till» (a. a. s. 167).

Skolans möjligheter inom medborgarfostrans område har behandlats av bl. a. Koskenniemi (1950). Han hävdar, att »medborgarfostran under skoltiden förutsätter att arbetslivet i skolan utvecklas i tydligt mera social riktning än hittills. Enligt min åsikt skulle denna förändring inte heller åstadkomma skador för intellektuell fostran. Tvärtom skulle den öka inlärningsprocessens betydelse för eleven. Ifall skolan dagligen ger eleverna tillfällen att uppleva samarbetets svårighet och glädje, finns det även förbättrade möjligheter för en effektiv medborgarfostran» (a. a. s. 9). Beträffande metoderna för undervisningen nämner Koskenniemi bl. a. den som »bygger på direkt undervisning». Därvid skulle eleverna få diskutera attityder och dygder, som krävs av en god medborgare, och lära sig viktiga saker med hjälp av läroboken. Men för denna metod gäller, att »allt kommer an på undervisningens anda, innehållet och vidden av den är inte så väsentliga. Kunskaper om detaljerna i direkt och indirekt beskattning är t. ex. inte nödvändiga, men nödvändigt är att eleverna inser vilken betydelse ansvarskänslan har i det sociala livet överhuvud» (a. a. s. 9). Koskenniemi behandlar även den metod, som »baserar sig på omedelbar övning». Han anser, att »skollivet ska uppbyggas så att det bjuder på situationer, i vilka initiativet och ansvaret blir föremål för övning. Dylika situationer inom skollivet är på många sätt olika motsvarande situationer i de vuxnas samhälle. Men viktigast är att de är verkliga och passar i barnens värld» (a. a. s. 9). Koskenniemi varnar för ren »lek». Skolsituationerna skall vara naturliga och inga konstlade försökssituationer. Vidare framhålles det viktiga som ligger i att lära eleverna att förstå individens ställning i samhället och beroende av detta.

Hur skolmyndigheterna har tänkt sig att undervisningen skall utformas för att nå de uppställda målen, får man en uppfattning av genom de

metodiska anvisningar, som utarbetas till de olika ämnena. I dessa preciseras målen närmare och råd ges, hur de kan förverkligas. I anslutning till vår behandling av olika arbetsformer, som kommer till användning i samhällsundervisningen, kommer vi därför i ett kapitel (19) att lämna ett referat av de partier i de metodiska anvisningarna, som på något sätt har anknytning till undersökningen.

Möjligheter att förverkliga egna målsättningar

En fråga som är av stor betydelse, när man skall ta ställning till hur arbetet inom ett skolämne bedrivs, är hur lärarna upplever den egna undervisningssituationen, bl. a. om de är i tillfälle att lägga upp undervisningen på det sätt de själva önskar. Den frågeställningen sökte vi belysa genom att fråga lärarna om de hade möjlighet att bedriva undervisningen på det sätt de själva önskade (bil. 2, fråga 43). I tabell 75 redovisas svaren på frågan.

Frågan har fått en hög svarsprocent inom samtliga skolformer. Mellan skolformerna erhålls en signifikans på 0,001-nivån vad beträffar antalet nej-svar. Om vi ser på frekvensen nej-svar, alltså de fall, där lärarna upplever undervisningssituationen vara mindre tillfredsställande, fäs-

TABELL 75. *Svaren på frågan huruvida lärarna kan lägga upp och bedriva undervisningen på det sätt de själva önskar (Den grundläggande skolan.)*

Skolform	Antal svar		Antal nej-svar	
	N	%	N	%
Folkskolan	246	98	44	18
Enhetsskolan	409	98	122	29
Realskolan	124	97	39	30
Praktiska realskolan	72	100	44	60
Flickskolan	70	96	7	10
Totalt	921	98	256	27

Signifikansprövningar mellan skolformerna

df	4
χ^2	65,13
P	***

Anm. % nej-svar är räknat på antalet klasser, som besvarat enkäten.

ter man sig särskilt vid praktiska realskolan. I denna skolform har inte mindre än 60 % av lärarna svarat nej. Motsatt förhållande råder i flickskolan, där endast 7 klasser (10 %) anfört klagomål.

Vi var naturligtvis angelägna om att få reda på orsakerna för de lärare som svarade nej. Som framgår av frågeformuleringen (se bil. 2) sökte vi även att få med dessa.

Vid bearbetningen visade det sig, att de allra flesta av de lärare som svarat nej endast uppgivit en orsak. Vi har därför i det fåtal fall lärare svarat med en längre redogörelse och uppgivit mer än en anledning, tagit den som starkast betonats. På så sätt överensstämmer antalet svar och antalet uppgivna orsaker. De senare redovisas i tabell 76.

Vi har här förklaringen till den höga procenten nej-svar bland lärarna i den praktiska realskolan. I denna skolform, som endast har 2 veckotimmar till förfogande för historia med samhällslära mot 4 i den allmänna realskolan, finner lärarna att den anslagna tiden inte på långt när räcker till, särskilt som åtskillig tid går bort för skrivningar etc. Ämnet blir för ytligt behandlat. Det är förenat med stora svårigheter att lägga upp undervisningen så att man hinner med några studiebesök, heter det bl. a. i lärarnas svar.

TABELL 76. *Orsaker till att lärare ej kan lägga upp undervisningen i samhällskunskapen på det sätt de själva önskar (Den grundläggande skolan.)*

Skolform och årskurs	Uppgivna orsaker: Tiden otillräcklig för kursen	Materiel-brist	Lämplig lokal fattas	Svårt ordna studie-besök	Klassen för stor. Dåliga elever	Egen utbildning otillräcklig	Övriga orsaker	Summa
Folkskolan 7	6	5		7	3		3	24
» 8	3	10		2	3		2	20
Enhetsskolan 7	7	11	1		2	1	3	25
» 8	11	9	6	9	2	3		40
» 9	5	17	14	9	4	4	4	57
Realskolan 4^4, 5^5	2	8	12	10	4	3		39
Praktiska realskolan 4^4, (3^4)	41	2		1				44
Flickskolan 6^6, 7^7 (5^5, 6^7)		2	1			2	2	7
Totalt	75	64	34	38	18	13	14	256

Brist på materiel förekommer i alla skolformer, och i många klasser talas även om svårigheterna att ordna studiebesök.

Yrkesskolorna. Inom yrkesskolorna gav frågan om läraren kunde lägga upp och bedriva undervisningen på önskat sätt de svar som visas i följande tabell.

TABELL 77. *Svaren på frågan huruvida lärarna kan lägga och bedriva undervisningen på det sätt de själva önskar (Yrkesskolan).*

Antal svar		Antal nej-svar	
N	%	N	%
266	93	41	15

Resultatet för yrkesskolornas del är närmast jämförbart med folkskolornas. Generellt gäller, att lärarna har möjligheter att utforma undervisningen som de själva vill.

Hjälpmedel för undervisningen

I enkätformuläret tog vi även upp frågan om hjälpmedel för undervisningen i ämnet samhällskunskap. För läroböckernas del har vi redan redovisat resultaten (kap. 13). Vi skall här beröra frågan om tillgången på övrig undervisningsmateriel för ämnet. Vi anser hjälpmedlen vara en synnerligen viktig faktor att ta i beaktande, då det gäller att ta ställning till hur själva undervisningen går till. Brist på vissa hjälpmedel kan leda till att läraren tvingas lägga upp sin undervisning på ett annat sätt än vad han betraktar som önskvärt.

Att hjälpmedlen betraktas som synnerligen viktiga för skolarbetet framgår bl. a. av att SB hade två expertgrupper, en för s. k. audi-visuella hjälpmedel samt en för övriga pedagogiska hjälpmedel och därmed sammanhängande frågor. Dessa arbetsgruppers uppdrag var dock icke av den art, att de närmare berörde de frågeställningar, som vi anser viktiga i föreliggande undersökning. Vad vi främst söker belysa var vilka hjälpmedel lärarna använder, hur de bedömer dessa och vilka de saknar vid behandlingen av de olika momenten i ämnet. En utförlig redogörelse för denna undersökning finns redovisad (Bromsjö 1961). Vad som närmast intresserar oss här är, om en eventuell brist på hjälpmedel kan sägas på ett väsentligt sätt ha inverkat på undervisningens bedrivande. Detta stäl-

ler sig givetvis svårt att avgöra. Men då brist på hjälpmedel endast i ett fåtal fall uppgivits som orsak till att undervisningen inte kunde bedrivas på det sätt vederbörande önskade, drar vi följande slutsats. Den brist på hjälpmedel som har kunnat konstateras (Bromsjö 1961), har icke på något avgörande sätt påverkat de resultat vi nått i undersökningen av de arbetsformer, som vid tiden för undersökningen användes i samhällskunskap. I sammanhanget förtjänar det påpekas att vissa av arbetsformerna icke i någon högre grad erfordrar speciella hjälpmedel.

Samverkan lärare emellan

Vi var också intresserade av i vilken utsträckning undervisningen i samhällskunskap läggs upp genom samarbete lärare emellan. Från skilda håll har nämligen betonats det värdefulla i att gemensamhetskretsen vidgas utanför den egna klassen, att kontakter söks med andra klasser och med samhällsinstitutionerna. Hur förhåller sig lärarna själva i sitt dagliga arbete? Lägger de upp och planerar sitt arbete i samråd med någon eller några kolleger? Vi sökte i enkäten belysa även detta (bil. 2, fråga 11).

I skolformer med ämneslärarsystem kan det bli fråga om samarbete dels med lärare som undervisar i samma ämne, dels med lärare som handhar undervisningen i näraliggande ämnen, ämnen där vissa aspekter av samhällskunskapen kommer in. Där klasslärarsystem råder, främst då i folkskolan, blir det huvudsakligen tal om samarbete mellan lärare i parallellklasser. Då sådana saknas på många av de orter som vår undersökning berörde, måste man här räkna med ganska hög procent nej-svar.

Svarsprocenten på frågan blev hög, i vissa skolformer 100 %. I resultatredovisningen i tabell 78 ger vi dels antalet svar och dels svarsprocenten i de båda kategorierna ja och nej. En signifikansprövning mellan antalet ja-svar och nej-svar företogs även.

Den enda skolform, i vilken ja-svaren dominerar, är flickskolan, där signifikansnivån 0,05 uppnås. I realskolan, praktiska realskolan och folkskolan är det signifikant flera nej-svar, i de båda senare skolformerna nås 0,001-nivån. Särskilt inom folkskolan är det stor övervikt för nej-svaren. Men detta är som vi tidigare påpekat knappast ägnat att förvåna.

Inom enhetsskolan finns inga skillnader, som är signifikanta. Här är det tydligen lika vanligt, att en lärare lägger upp sin undervisning i samhällskunskap tillsammans med en kollega som att inte göra det. Här kommer yrkesvalslärarna in i bilden på ett annat sätt än i de övriga skolformerna.

TABELL 78. *Förekomsten av samverkan lärare emellan i olika skolformer.*

Skolform och årskurs	Antal	% svar	Ja-svar Antal	Ja-svar %	Nej-svar Antal	Nej-svar %	Signifikansprövning mellan ja-svar och nej-svar df	χ^2	P
Folkskolan 7 + 8	249	99	37	15	212	85	1	123,00	***
Enhetsskolan 7	103	97	51	50	52	50	1	0,01	—
» 8	94	99	48	51	46	49	1	0,04	—
» 9y	94	100	39	41	55	59	1	2,72	—
» 9a + 9g	94	87	51	54	43	46	1	0,68	—
Realskolan 4[4], 5[5]	125	98	49	39	76	61	1	5,83	*
Praktiska realskolan 4[4] (3[4])	71	99	19	27	52	73	1	15,34	***
Flickskolan 6[6], 6[7] (5[6], 6[7])	73	100	47	64	26	36	1	6,04	*

Signifikansprövning mellan skolformerna

df	7
χ^2	105,76
P	***

Signifikans på 0,001-nivån råder som synes av tabell 78 mellan skolformerna.

En uppdelning gjordes även i de olika åldersgrupperna. Resultaten härav redovisas i tabell 130, bilaga 7. Vi nöjer oss här med att kommentera resultaten. Vid prövning med chi^2 mellan de skilda åldersgrupperna erhölls inom folkskolan, enhetsskolan, realskolan och praktiska realskolan inga skillnader, som når signifikansnivån 0,05, vad beträffar uppläggningen av arbetet i samhällskunskap under samverkan lärare emellan. I flickskolan framkom en signifikant skillnad på 0,05-nivån. Då den yngsta åldersgruppen är synnerligen liten — endast består av 8 klasser — prövades om skillnaden kvarstod om den togs bort. Vi prövade alltså åldersgrupperna 1 och 2 mot varandra. Resultatet blev: $\chi^2 = 3{,}87$, P = * df = 1. Som synes råder signifikant skillnad på 0,05-nivån. I klasser med lärare i åldern 36—50 år har undervisningen lagts upp i samarbete lärare emellan i större utsträckning än i klasser, där undervisningen bedrives av lärare, som är 51 år eller äldre.

I flickskolan, den skolform inom vilken samarbete lärare emellan tydligen mest förekommer, har vi studerat lärarnas svar på under vilka former samarbete äger rum. Därvid visar det sig, att det i flertalet fall rör sig om samarbete med läraren i hemkunskap, som i sin undervisning tar upp delar av ämnet samhällskunskap, som faller inom moment 10, den

enskildes och familjens ekonomi, och i vissa fall även delar av momenten 1, familjen och hemmet, och nr 11, samhällsekonomi. En del lärare har förutom detta samarbete och den samverkan som sker med kolleger, som har parallellklasser, även nämnt samarbete med läraren i psykologi.

Resultaten tyder på att skolmyndigheterna genom vissa åtgärder, t. ex. studiedagar, ämneskonferenser, ämnesplaneringsdagar etc. måste underlätta för lärarna att komma tillsamman för utbyte av erfarenheter, som kan komma skolan och undervisningen till gagn. Uppläggningen av denna verksamhet före 1959 var tydligen inte tillfyllest.

Yrkesskolorna. Inom yrkesskolorna gav frågan om samarbete lärarna emellan följande resultat.

TABELL 79. *Förekomsten av samverkan lärare emellan i yrkesskolan*

Antal svar	% svar	Ja-svar		Nej-svar		Signifikansprövning mellan ja-svar och nej-svar		
		Antal	%	Antal	%	df	χ^2	P
266	93	69	26	197	74	1	61,6	***

Som synes dominerar nej-svaren. Skillnaden mellan dem och ja-svaren är statistiskt säkerställd på 0,001-nivån. Här måste man liksom beträffande folkskolan, räkna med svårigheter att etablera samverkan på den egna skolan.

Kursinnehållets uppdelning på grundkurs och överkurser

SK ansåg i sitt principbetänkande (SOU 1948: 27, s. 97 ff) att egentliga kursplaner var överflödiga och hindrande (se även Arvidson, 1948, s. 59). I stället borde lärarna till sitt förfogande ha studieplaner av rådgivande karaktär, som gav dem möjligheter att utforma egna alternativ. Varje studieplan borde räkna med två slags stoff, grundkurs och överkurser. Gemensam för alla studieplaner skulle vara *grundkursen,* den fasta kärnan, som skulle läsas av alla elever och vars viktigare partier skulle inläras. Men det egentliga arbetet i orienteringsämnena skulle koncentreras kring de individuella överkurserna (Arvidson m. fl. 1953, s. 55). Dessa skulle ge en fördjupning och utformas individuellt med hänsynstagande till varje enskild elevs förutsättningar och intressen.

För att utröna lärarnas inställning till lärostoffets uppdelning på grundkurs och överkurser uppmanades de att besvara följande fråga:

»Från en del håll föreslås, att kursinnehållet skall utgöra en jämförelsevis begränsad kurs, obligatorisk för alla elever (grundkurs) och stoffet för övrigt vara valfritt inom en viss ram (överkurser). Vad anser Ni om detta?» (bil. 2, fråga 4). Svar skulle ske med kryss, varvid fem alternativ stod till förfogande.

Innan vi presenterar resultaten, vill vi närmare diskutera, vad man bör ta i beaktande, då det gäller att tolka dem.

I 1955 års undervisningsplan för rikets folkskolor säges, att det i orienteringsämnena »torde vara riktigast att avdelningen i dess helhet hålles samlad kring kursinnehållets kärnpunkter. Överkurser av olika omfattning och svårighetsgrad ges sedan som individuella uppgifter eller gruppuppgifter» (U 55, s. 18).

I »Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamheten med nioårig enhetsskola» säges, att »en del av grundkursen — en kärna av kunskaper och insikter — bör om möjligt alla elever lära sig att säkert behärska. Utöver grundkursen skall elevernas arbete omfatta överkurser. Av dessa kan en del vara avpassade med hänsyn till klassens standard, lärarnas och elevernas särskilda intressen samt lokala förhållanden. Dessutom bör så många elever som möjligt, enskilt eller i mindre grupper, arbeta med individuella överkursuppgifter, vilkas inriktning, omfång och svårighetsgrad självfallet blir beroende av varje elevs intresse och förmåga. Sådana uppgifter, såväl inom som utom huvudmomentens område, bör väljas i samråd med eleverna. I fråga om både grundkurs och överkurs bör arbetsmetoder och redovisningssätt så långt möjligt avpassas efter elevernas individuella förutsättningar». (ToH s. 60)

Liknande rekommendationer finns ej utfärdade för de övriga skolformer som vår enkät omfattar, nämligen för den allmänna realskolan, den praktiska realskolan och den kommunala flickskolan. Man kan därför med fog göra gällande, att frågan om grundkurs och överkurser i folkskolan och enhetsskolan mest gäller hur systemet fungerar i praktiken, medan samma fråga i de övriga skolformerna närmast röjer lärarnas förhandsinställning till samma sak med hänsyn tagen till den elevgrupp undervisningen omfattade läsåret 1958/59.

Vi vill härvid erinra om att studieplaner är ett hjälpmedel som lärarna i enhetsskolan begagnar sig mycket av, rangnummer 2 i flertalet moment (Bromsjö 1961). Även i praktiska realskolan kommer det till flitig användning, nämligen som nr 3.

Vid bearbetningen har vi givit de olika svarsalternativen siffervärden 0—4 (0 = olämpligt, 4 = mycket bra) och för varje skolform räknat ut medianvärdet, varefter vi med utsträckt mediantest undersökt om det förelåg några signifikanta skillnader mellan skolformerna. Vi undersökte

Tabell 80. *Ställningstagandet inom de olika skolformerna till frågan om kursinnehållets uppdelning på grundkurs och överkurser (0 = olämpligt, 4 = mycket bra)*

Skolform (årskurs)	Svar Antal	%	Mdn	Q_1	Q_3
Folkskola	246	99	2,86	1,70	3,48
Enhetsskola 7	101	95	2,79	1,13	3,49
» 8	94	99	3,01	1,81	3,72
» 9y	94	100	2,83	1,42	3,56
» 9a, g	109	100	2,76	1,29	3,59
Realskola	121	95	1,23	0,53	2,84
Praktisk realskola	71	99	2,04	0,82	3,25
Flickskola	66	90	0,75	0,10	1,80

df	7
χ^2	86,34
P	***

även hur det inom dessa förhöll sig med skillnaderna mellan åldersgrupperna.

Signifikanta skillnader på 0,001-nivån erhålles mellan skolformerna.

I folkskolan och enhetsskolan, där man kan förvänta att lärarna prövat på systemet med undervisningens uppläggning på grundkurs och överkurser, erhålles de högsta medianvärdena. De motsvarar ungefär bedömningen *bra*. I de andra skolformerna, där man inte torde tillämpa systemet, bedömes detta i praktiska realskolan på ett sätt som ger medianvärdet 2,04, vilket verbalt uttryckt motsvarar *ganska bra*. Lärarna i realskolan och flickskolan är mer reserverade. De medianvärden vi erhåller för dessa grupper motsvarar närmast *mindre bra*.

När det gäller undervisningsstoffets uppdelning på grundkurs och överkurs, är lärarna i de olika åldersgrupperna inom respektive skolformer i stort sett av samma åsikter (Detaljredovisning bil. 7, tabell 131). De enda grupper, inom vilka det föreligger skillnader mellan åldersgrupper är flickskolan och enhetsskolan 9 y. I flickskolan uppnås signifikansnivån 0,05 och i enhetsskolan 9 y är differenserna säkerställda på 0,01-nivån. I båda skolformerna är det de yngre lärarna som ger systemet med grundkurs och överkurser de högsta medianvärdena, medan lärarna i åldern 36—50 år är mest reserverade mot systemet. Inom de grupper, där inga säkerställda skillnader erhålles, finnes dock inte heller några

tendenser i speciell riktning, dvs. ingen åldersgrupp har genomgående de högsta eller lägsta värdena.

Yrkesskolan. Inom yrkesskolan gav svaren på enkäten följande resultat:

TABELL 81. *Ställningstagandet inom yrkesskolan till frågan om kursinnehållets uppdelning på grundkurs och överkurser*

Svar				
Antal	%	Mdn	Q_1	Q_3
245	86	2,66	1,16	3,46

Som framgår av medianvärdet råder i yrkesskolan ett jämförelsevis stort intresse för lärostoffets uppdelning på grundkurs och överkurser. Nära en fjärdedel av de svarande markerade »mycket bra».

Kapitel 19. Arbetsformer i samhällskunskap enligt metodiska anvisningar

I undervisningsplanen för rikets folkskolor av år 1955 framhålles vad gäller undervisningen i samhällskunskap bl. a., att enkelhet och konkretion bör eftersträvas. För ungdomen aktuella problem skall diskuteras och eleverna bör få lära sig hur de skall bete sig vid kontakt med olika samhällsinstitutioner. Arbetsuppgifter bör utföras, och lärjungarna skall därvid öva sig i att utnyttja dagspress, tidskrifter och radio för att få en orientering om vårt samhälle. Fingerade sammanträden med protokollskrivning kan anordnas. För behandling av vissa frågor kan klassen bilda studiecirklar. Vidare talas om elevernas egna diskussioner samt om bilder och film som komplement till deras egna iakttagelser under studiebesök. En viktig uppgift är att föra de unga i kontakt med föreningslivet, varför föreningskunskap upptagits i kursinnehållet.

I anvisningarna till enhetsskolans ToH framhålles, att utöver grundkursen skall elevernas arbete omfatta överkurser. Så många elever som möjligt bör, enskilt eller i mindre grupper, arbeta med individuella överkursuppgifter, vilkas omfång och inriktning skall vara beroende av intresse och förmåga. Materialet kan härvid fås från läse- och bredvidläsningsböcker, tidningar, tidskrifter och annat tryckt material. Vidare kan film, radio, studiebesök, intervjuer och annan personlig kontakt med samhällsföreteelser av olika slag utnyttjas och likaså erfarenheter från arbetet i ungdomsföreningar eller inom klassen eller skolans självstyrelse. Redogörelse för det självständiga arbetet kan bl. a. ske genom skriftliga rapporter, muntliga redogörelser och medverkan i diskussioner. Åtskilliga av uppgifterna inom ämnet kan lösas genom grupparbete eller andra former av samverkan mellan eleverna. En viktig uppgift är att föra dessa i kontakt med föreningslivet och det frivilliga folkbildningsarbetet.

I de metodiska anvisningarna för den allmänna realskolan, vilka är tillämpliga även för den praktiska realskolan och den kommunala flickskolan, uttalas, att undervisningen bör vara så lagd, att den fostrar ele-

verna till ansvarskännande medborgare. Undervisningen bör vara så enkel och konkret som över huvud taget är möjligt. Ökad konkretion kan bl. a. vinnas genom bilder, diagram o. dyl. Av betydande värde för undervisningen är studiebesök vid olika samhälleliga institutioner. På ett konkret sätt bör nämligen inhämtas, vart man bör vända sig i olika sociala angelägenheter. Vidare sägs, att ämnet lämpar sig utmärkt för individuella uppgifter och för grupparbete.

Dessutom talas om intervjuer med olika yrkesutövare om deras utbildning och yrke. Undervisningen bör, när så är möjligt, bedrivas i form av praktiska övningar, som anknyter till verkligheten. Möjligheterna till diskussioner av samhällsfrågor bör tillvaratas. Aktuella debattämnen av rikspolitisk eller lokal karaktär ventileras, så att eleverna övas i saklig argumentering. Eleverna bör bringas att på egen hand studera politiska, sociala och ekonomiska frågor, t. ex. i tidningar av olika partifärg. Därigenom lär de sig läsa med kritik.

Sammanfattning

I samhällskunskap är målet för undervisningen icke enbart inlärandet av fakta utan även att skapa attityder och goda vanor samt intresse för samhällsfrågor. En genomgång av de olika skolformernas metodiska anvisningar ger vid handen, vilken stor betydelse, som skolmyndigheterna fäster vid arbetsformerna, då det gäller att nå de uppställda målen. Några av de arbetssätt, som därvid mera allmänt rekommenderas, är bl. a. grupparbete, studiebesök, diskussioner och tidningsläsning samt över huvud taget sådana arbetsformer, som bringar eleverna i personlig kontakt med samhällsinstitutionerna och ger dem en inblick i hur samhällsmaskineriet fungerar.

Kapitel 20. Den pedagogiska debatten i Sverige om arbetsformer i klassrummet

Innan vi närmare beskriver metodiken som använts för att undersöka, i vilken utsträckning olika arbetsformer kommer till användning, vill vi redogöra för vilka arbetssätt som därvid främst kommer i åtanke. I föreliggande kapitel kommer vi att ta upp undervisningssätt som brukas i klassrummet och i ett senare kapitel (22) skall vi redogöra för en del andra arbetsformer som av olika anledningar brukar anbefallas, bl. a. för att ge omväxling åt undervisningen och skapa »levande» kunskap.

Av arbetsformerna i klassrummet synes den s. k. klassundervisningen ha härskat i de svenska skolorna in i sen tid (Psyk-ped. uppslagsbok, 56, uppslagsdel s. 117, Haage-Wikberg 1951, s. 4). Den karakteriseras av SU på följande sätt: »Kännetecknande för klassundervisningen i dess renodlade form är strävan att föra klassens lärjungar fram genom kursen i obruten och så långt möjligt jämn linje. Läraren genomgår samtidigt med samtliga lärjungar ett visst moment av kursen, alla förväntas med samma uppmärksamhet följa genomgången, och alla få samma stycke läxa. Nästa lektion börjar med läxförhör, därefter genomgång av ett nytt moment i kursen osv» (SOU 1946: 31, s. 59). Detta medför enligt Haage-Wikberg att »arbetet avväges närmast med hänsyn till de s. k. medelmåttorna» (a. a. s. 6).

Till klassundervisningens införande i vårt skolsystem bidrog de åtgärder som föreslogs av F. F. Carlson under förra århundradet. Genom det cirkulär han i egenskap av ecklesiastikminister utfärdade 1864 kunde skolorna uppdelas i klasser som stod under lärarens omedelbara undervisning. Härigenom upphörde den s. k. växelundervisningen så småningom fullständigt (Landquist 1956, s. 190). Carlson hade redan tidigare pläderat för klassundervisning i läroverken. I en skrift »Om svenska elementarläroverk och deras förbättring» framhåller han »klassen är nemligen i afseende på lärarens verksamhet ett vilkor för att direkt undervisning skall kunna äga rum» (Carlson 1843, s. 4). Han framhåller också att under klassundervisningen »mänskligheten ädlaste arbete förgår» och att »sanningens gnista tändes i lärjungens själ». Vidare betonas

nödvändigheten av hemläxor och exempel ges på lärarens roll. »Läraren sönderdelar genom sina frågor det lästa, upplyser det genom sina anmärkningar, tillämpar det genom sina förklaringar» (a. a. s. 5). Klassundervisningen kom genom Carlson att bli den enda arbetsformen för de högre skolorna (Sörensen 1929, s. 131).

Till en början behärskade inte lärarna metodiken i klassundervisningen. Anna Sörensen (1942) påpekar: »Några inspektörer började på 1870-talet medvetet försöka sätta lärarna in i klassundervisningens teknik, att rikta frågorna till hela klassen, låta barnen med handuppräckning markera om de kunde svara och avvakta markeringen, innan ett barn uppropades att svara. På flertalet håll inskränkte sig säkert läxförberedelsen och förklaringarna till det minsta möjliga. Läxförhör förblev det väsentliga» (a. a. s. 347).

Inte heller i den högre undervisningen tycks klassundervisningen under den första tiden ha fått en i allo lyckad utformning. Sålunda konstaterar Waern, ledare av den praktiska utbildningen vid Statens högre lärarinneseminarium, i sin år 1915 utgivna Formell undervisningslära: »Lärarna av en äldre generation förhörde och inövade, men en egentlig undervisning presterade de icke, denna överlämnades åt läroböckerna och eventuellt åt informatorer ... förklara läxorna fullgjordes först vid förhören på den redan inlärda läxan» (Waern, 1915, s. 4 f). Waern påpekar, att denna praxis gjorde en ändring behövlig i bestämmelserna angående läxornas förklaring. Den kom genom läroverksstadgan av år 1878. »Den nya föreskriften ålade lärarna att underkasta läxorna en förberedande behandling» (a. a. s. 5). Enligt Waern hade lärarna varit »en hjälpreda vid lärobokens begagnande» men därigenom fås ett material, som är för tunt och abstrakt. »Så i historien. Där verklig undervisning meddelas inträder en omkastning mellan läraren och läroboken: lärjungarna förvärvar då sina kunskaper under lärarens omedelbara ledning och påverkan» (a. a. s. 6). »Man kan ofta ha anledning att låta en hel lektionstimme upptagas av undervisning. Detsamma gäller även om förhör, särskilt där klasserna äro stora. På ett lägre stadium är det utan tvivel lämpligt att i regel fördela den enskilda lektionstimmen på förhör och undervisning, men på ett högre stadium har man ofta anledning att i detta avseende ställa sig friare» (a. a. s. 7).

Klassundervisningens utformning i vårt land imponerade dock tydligen på den danske skolborgmästaren Kaper, som år 1903 utgav en skrift i vilken han rekommenderar den danska skolan att ta efter den klassundervisning, som utbildats här. I förordet tackas bl. a. den ovan citerade Waern, och Kaper skriver om klassundervisningen: »Den organiserade

Klasseundervisning giver Læreren det Tryllesniddet i Hænde, som kan få Søvnen til at svinde som Dugg for Solen: Drivfjeren for Eleverna ikke blot til Opmærksemhet, men til stadig Aktivitet, er hver enkelts Mulihed for at give sin Viden, Forståelse eller Iagttagelse Luft ved hvert eneste Spørgsmål Læreren stiller» (Kaper 1903, s. 62).

Klassundervisningen innebar säkerligen ett framsteg jämfört med tidigare tillämpade undervisningsformer. Men »arbetssättet i såväl högre som lägre skolor utmärktes på 1870-talet och långt senare av utpräglad formalism» (Sörensen 1942, s. 357). Mot dess extrema yttringar, som bl. a. tydligt framgår av ett bidrag år 1871 till »Pedagogik och Metodik för folkskollärare», där det heter »ett barn bör ej vända sig till ett annat för att erhålla någon upplysning», kom att riktas kritik, som krävde modifieringar och upphävande av likformigheten. I Svenska folkskolans historia, del 5 som behandlar tiden 1920—42 säges, att klassundervisningen »som under tidigare årtionden fått en allt fastare form, var under ifrågavarande tidsperiod föremål för livlig diskussion» (s. 480). Vidare kan framhållas att Hänninger (1939) betecknar »en undervisningsmetod som gör läxplugg hemma och läxförhör i skolan till hörnstenarna i skolarbetet» som ett arv från medeltiden. »Läxpluggets kännetecken är ju det mekaniska inlärandet, varvid det inte spelar någon roll, om den lärande förstår och alltså andligen tillägnar sig vad han inpräntar» (a. a. s. 25).

Kritiken mot klassundervisningen hade tydligen åsyftad verkan. Sjöholm (1950) framhåller: »Kritiken mot den renodlade klassundervisningen ledde efter hand till en utveckling som ofta karakteriseras med uttrycket 'individuell undervisning inom klassens ram'. Under de två berörda decennierna fortgick arbetet i denna riktning målmedvetet och vid periodens slut kunde den extrema klassundervisningen i stort sett betraktas som avskaffad» (a. a. s. 481). Liknande slutsatser återfinns i den minnesskrift som utarbetades med anledning av den svenska folkskolans 100-årsjubileum: »Den gamla klassundervisningen som med undantag för vissa flerklassiga skolformer härskat i svenska skolsalar allt ifrån 1870-talet med den tyska skolan som mönster, har starkt uppmjukats» (Lindälv 1942, s. 74). Däremot ansåg SK att den med klassundervisningen sammanhängande »frågor och svar»-metoden ditintills hade varit »tämligen allenarådande i svenska skolan och det är på denna punkt en radikal ändring är önskvärd» (SOU 1948: 27, s. 5). Klassundervisningen utsätts för en bister kritik. »Metoden är ägnad att framskapa osjälvständighet, auktoritetstro, passivitet, i värsta fall leda vid skola och arbete överhuvud. Den ger föga möjlighet till initiativ från lär-

jungens sida, och den har föga utrymme för samarbete mellan lärjungarna. Den befordrar inte lusten till fortsatt studiearbete på egen hand. Till sin inre syftning är metoden auktoritär» (a. a. s. 5). Några hänvisningar till vetenskapliga undersökningar som verifierar påståendena finns inte med. SK säger emellertid, att det »finns tendenser till orientering bort från en undervisning av denna typ. Inte minst vittnar härom den inventering av försöksverksamheten vid våra skolor, som kommissionen företagit... Arbetsskolemetoder, laborativa metoder, aktivitetspedagogik kommer på sina håll till användning» (a. a. s. 5). Men »skolkommissionen vågar inte räkna med att de traditionella undervisningsmetoderna snabbt skall kunna utträngas av de mera aktivitetsbetonade. Detta kommer att ske först så småningom» (a. a. s. 71). Enligt skolöverstyrelsen förefaller dock kommissionens skildring av klassundervisningen »att vara hållen i alltför mörka färger» (SOU 1949: 35, s. 40). I remissyttranden framhålles från många läroverkskollegier, »att kommissionen givit en vrångbild av arbetssättet i den nuvarande skolan» (a. a. s. 40). Man ger ofta »uttryck åt uppfattningen, att SK hyser en naiv övertro på de moderna arbetsmetoderna» (a. a. s. 257).

Då försöksverksamheten med nioårig enhetsskola pågått två år, sökte SÖ genom ett frågeformulär ta reda på om denna medfört några förändringar i skolans inre arbete. Man fann därvid, att klassundervisningen gått något tillbaka men fortfarande var den alltigenom dominerande arbetsformen på låg- och mellanstadiet (Försöksverksamheten 1959, s. 152).

Kritiken mot den renodlade klassundervisningen framhöll som dess brister »att den icke låter den enskilde lärjungen arbeta i den för honom lämpliga arbetstakten» (SOU 1946: 31, s. 60). Angreppen kan i stort sett sägas följa två huvudlinjer. En av dessa gick till storms mot årsklassindelningen som arbetsenhet och krävde en långt driven individuell undervisning (t. ex. enligt Daltonplanen) eller grupparbete med elever i olika åldrar (t. ex. Jenaplanen). Den andra riktningen kritiserade framförallt den extrema klassundervisningen som arbetssätt och ville ersätta den med arbetsformer, som tog vederbörlig hänsyn till elevernas individuella differenser i olika avseenden. Något nytt och revolutionerande i fråga om idéer var icke detta. Ingen har väl kraftigare än Rousseau (1762) i Émile betonat vikten av individuell undervisning. Enligt Hänninger (1939) »torde man kunna säga, att under den följande tiden, ända fram till vår egen, ingen pedagogisk nyskapare framträtt utan att vara direkt eller indirekt, i högre eller lägre grad, påverkad av Rousseau» (a. a. s. 31). I vårt land hävdades lärjungarnas rätt till självverksamhet

bl. a. av biskopen och professorn C. A. Agardh i början av 1800-talet (a. a. s. 32). »Någon omedelbar praktisk betydelse för skolväsendet fick Rousseaus förkunnelse icke» (a. a. s. 31). Den som står bakom många av reformtankarna på skolans område både i vårt eget land och i andra länder under 1900-talet är utan tvivel amerikanen John Dewey. Denne har ansetts vara den s. k. progressiva pedagogikens lärofader och har bidragit till att skapa filosofin bakom aktivitetspedagogiken. Smith m. fl. (1957) framhåller: »... the formulation of an activity curriculum is a comparatively recent achievement. Curriculums of this type emerged in a few experimental schools around the end of the last century. The little 'activity curriculum', however did not come into general use before the 1920's although Dewey had used the expression 'activity program', in the sense here implied, as early as 1897 in a talk to the parents and teachers om his laboratory school in Chicago» (a. a. s. 264). Se även Koskenniemi-Tenerz 1952, s. 40 ff.; Sandven 1949, s. 17, 24; Husén 1961, s. 46 f).

Aktivitetspedagogikens uppkomst och teori har behandlats av Elsa Köhler (1936). Hon framhåller: »På alla håll sökte man efter lämpliga teorier och bedrev en praktisk skolgärning, där barnet och dess självverksamhet gjordes till medelpunkt. För detta gemensamma drag föreslås det syntetiska begreppet 'aktivitetspedagogik'. Däri kunna de mångskiftande pedagogiska riktningarna sammanfattas» (a. a. s. 15). I fortsättningen heter det bl. a.: »Aktivitetspedagogikens egentliga genombrott skedde vid århundradets början, då John Deweys berömda verk 'The School and Society' såg dagens ljus ... De starkaste impulserna till skolundervisningens omgestaltning kommer emellertid från Amerika, där nya och genomtänkta former utexperimenterats. Daltonplanen, Winnetkaplanen och projektmetoden representera var sin lösning av en skolundervisning som gör allvar av barnets självverksamhet» (a. a. s. 17 f).

De amerikanska progressiva skolornas resultat har varit föremål för en hel del utvärderingar, av vilka vi här endast tar med några av de mera uppmärksammade.

Wrightstone gjorde undersökningar som omfattade lärjungar i elementary school och high school. Han jämförde resultaten i olika avseenden mellan elever, som undervisades enligt aktivitetspedagogiska metoder och sådana som åtnjöt en mera traditionell undervisning. Eleverna matchades med avseende på ålder och intelligens och lärarna, som undervisade dem, skilde sig inte åt beträffande ålder, examen, tjänsteår och lön. Även samhällsbildningarna som skolorna valdes ifrån var likvärda. Förutom kunskapsinhämtandet i moment av traditionella skolämnen un-

dersöktes bl. a. förmågan att skriva poesi samt att teckna och måla. Även fritidsaktiviteten och förmågan till kritiskt tänkande var föremål för studium.

I så gott som samtliga avseenden uppvisade eleverna som undervisats aktivitetspedagogiskt bättre resultat ehuru en del skillnader var icke statistiskt säkerställda.

Wrightstone tolkar sina resultat försiktigt vad gäller generaliseringar, men antyder att de pekar åt hållbarheten i den underliggande pedagogiska teorin enligt vilket skolprogrammet till stora delar skall vara uppbyggt kring dagens problem och ta elevernas aktivitet och intressen i anspråk. Påpekas bör, att Wrightstone rörde sig med små grupper, ibland under 70 elever, och att han tydligen inte begagnade samma elever vid mätningarna av de olika variablerna (Wrightstone 1936, 1938).

Chamberlin m. fl. 1942 har i the Eight Years Study bl. a. sökt svar på frågan hur väl förberedda eleverna från s. k. progressiva skolor var för högre studier. Till förfogande stod eleverna från 30 st. försöksskolor. Ur detta material jämfördes 1 475 st. med elever som åtnjutit s. k. traditionell undervisning. De bägge elevkategorierna utgjordes av matchade par med avseende på begåvning, intressen och socialekonomisk bakgrund. Jämförelserna avsåg bl. a. studieframgång, inställning till vissa samhällsföreteelser, engagemang i elevföreningar etc. och materialet utgjordes av erhållna betyg, intervjuer, frågelistor, bedömningar från bl. a. lärare och kamrater. Resultatet blev att eleverna från de progressiva skolorna lyckades något bättre som grupp än eleverna med traditionell undervisning som bakgrund. Inom materialet undersöktes särskilt eleverna från de sex mest progressiva skolorna. Dessa nådde de allra bästa resultaten. Slutsatsen blev att de progressiva skolorna gör sina elever väl förberedda för högre studier. Några försök att närmare analysera vilka sidor det var i dessa program och metoder, som starkast bidrog till resultaten, gjordes dock inte.

Leonard och Eurich (1942) har i sin skrift An Evaluation of Modern Education granskat 154 studier, som gjorts för att utvärdera resultaten av den »moderna skolan», en skola som söker tillgodose behoven både från elevernas och samhällets synpunkter. Undersökningarna sägs vara utvalda med tanke på deras uppläggning och reliabilitet. De slutsatser som dras är att angreppen på den moderna undervisningen för att den inte ger eleverna fasta kunskaper, inte frammanar socialt värdefulla egenskaper, inte förbereder dem tillräckligt för högre studier är obefogade. Författarna framhåller, att ett stort antal elever från de traditionella skolorna, som har så många varma försvarare, misslyckas ute i livet och

tydligen är dåligt förberedda för de uppgifter som väntar dem. Fast man ännu inte vet hur undervisningen skall läggas upp, gäller det därför att söka nya vägar och bättre metoder. De ställer därvid sina förhoppningar till den progressiva skolans program (a. a. s. 268 ff).

En av de vägar man har sökt sig fram på då det gäller att undvika den alltför bundna klassundervisningen och få fram elevaktivitet utan att för den skull bryta sönder klassen som enhet är att ge eleverna självständiga arbetsuppgifter. Dessa kan vara av två slag, dels sådana som ges åt samtliga elever i en avdelning och dels de som är av mera individuell prägel och ges åt de enskilda eleverna allt efter deras anlag. Man rörde sig i vårt land ofta med termen arbetsskola för att beteckna detta arbetssätt. Folkskolorna i en del städer t. ex. Hälsingborg, Lund, Malmö och Lidingö, gjorde sig kända för sina försök och metoder härvidlag. Hur man konkret tänkte sig undervisningens utformning framgår bl. a. av Gierow m. fl. (1936—37). För att underlätta arbetet för lärarna utarbetades bl. a. s. k. arbetsböcker. En centralgestalt i dessa reformsträvanden var under en lång följd av år L. Gottfrid Sjöholm (jfr Koskenniemi-Tenerz 1952, s. 53 ff).

En arbetsform, som tilldragit sig stort intresse och diskuterats livligt är *grupparbete:* samarbetsuppgifter, där elever tillsammans utför uppgifter i anslutning till det som avhandlas i klassen. Uppgifterna kan vara bestämda av eleverna själva eller i samråd med läraren. Detta sätt att arbeta med klassen var i förgrunden för det av Elsa Köhler ledda försöksarbetet med aktivitetspedagogik under 6 år i Göteborg, och som finns refererat i det år 1936 utgivna arbetet Aktivitetspedagogik. För arbetssättets utveckling och praktiska utformning under den följande tidsperioden redogöres i den år 1947 utgivna skriften Vårt arbetssätt. Den är skriven av lärare, som fullföljt Köhlers intentioner och innehåller impulser och uppslag för kolleger. Det förtjänar påpekas att författarna söker förankra sin pedagogik på filosofiska och psykologiska principer.

Som tidigare framhållits riktade SK skarp kritik bl. a. mot arbetssättet i den svenska skolan. I sin redogörelse för SU:s arbete drar den bl. a. fram dess yttrande om det riktiga i att »arbetet i största möjliga utsträckning får en sådan läggning, att det uppfordrar till aktivitet från lärjungarnas sida och stimulerar deras självverksamhet och lust till egna initiativ». Det framhålls, att utredningen rekommenderar »individuellt arbete på enskilda och gemensamma uppgifter» och »grupparbete» (SOU 1948: 27, s. 20). I många sammanhang framhöll SK själv vikten av grupparbetet som arbetsform (se bl. a. s. 35, 126, 127, 199, 326). I förslaget till olika lärarkategoriers yrkesutbildning ingår sålunda utbildning

i grupparbete för både småskolans och mellanskolans lärare (a. a. s. 416) samt för realskolans och gymnasiets ämneslärare (a. a. s. 420). Tankarna återkommer i betänkandet om den första lärarhögskolan (SOU 1952: 33). Det ansågs tydligen, att lärarna på alla stadier borde lära sig grupparbetets metodik för att sedan praktisera arbetssättet. Det enda moderna arbetet på svenska vid denna tid som grundligt behandlade hithörande problem var det förut omnämnda »Vårt arbetssätt». Här belystes frågorna både utifrån praktisk och teoretisk grund. Under 1950-talet utgavs en del arbeten som tog direkt sikte på att visa hur grupparbete skall läggas upp och bedrivas, t. ex. Ersman (1952), Olsson (1958), Malmquist—Thorén (1958). Även fackpressen och böcker i allmän metodik sysselsatte sig med metodfrågorna på detta område. Erfarenheterna redovisas dock inte alla gånger systematiserade på ett invändningsfritt sätt. Som exempel kan anföras Berg (1953, s. 55), vilken i en artikel pekar på att barn från B2- och B3-skolor har goda arbetsvanor »berömvärd förmåga att arbeta självständigt, att lösa problem på egen hand och att hjälpa varandra. Detta är om något bevis för grupparbetets värde som arbetsmetod». Anne Marie Nørvig (1956, s. 229) framhåller: »Vi har sett att grupparbete ger rika möjligheter till skapande verksamhet... Vi har sett hur grupparbete befrämjar samarbete och hur det, när det väl etablerats, kan genomsyra varje arbetsmetod. Vi vet att grupparbete utvecklar initiativförmåga, vetgirighet och gott kamratskap och att dessa egenskaper kommer att göra sig gällande även vid undervisning av annan typ». Det är onekligen beklagligt att de båda senast citerade författarna inte verifierar sina påståenden.

Grupparbete och andra progressiva arbetssätt anbefalles inte endast av svensk- och engelskspråkiga pedagoger. Norrmannen Bøe (1954) har tillsammans med en rad andra pedagoger gett ut en handledning i grupparbete. Grupparbetet sägs vara ett viktigt medel att befrämja den sociala utvecklingen. I inledningen framhålles att samma metod inte passar alla barn och inte heller alla lärare. Den norska normalplanen citeras där det på ett ställe heter: »Grupparbeidet er et viktig ledd i skolans arbeid. Fra barneårene av små barna leve seg inn i felleskapet i samfunnslivet.» Man vet dock inte hur dessa nya och grundläggande principer trängt in i det praktiska skolarbetet: »Skolen er konservativ, og den pedagogiske kverna maler langsamt». Författaren säger vidare, att en del lärare försökt men gett upp då inte omläggningen till de nya metoderna medfört önskade resultat. Därför diskuteras i boken villkor som bör vara uppfyllda och talrika exempel ges på hur man kan starta och genomföra olika slags grupparbeten.

Koskenniemi (1953) har tagit upp grupparbetets mål och möjligheter till principdiskussion och framhållit: »De undervisningsmetoder läraren använder påverkar avsevärt elevernas sociala beteende. Den ensidiga klassundervisningen ger eleverna endast få tillfällen att vara i beröring med varandra under arbetet. Arbetet binder inte samman eleverna. Det ensidiga individuella arbetssättet bygger ofta på konkurrensdriften som drivfjäder och leder till skärpt självhävdelse och självtillräcklighet. När man åter för mycket förlitar sig på samarbetet, utvecklas självständigheten och ansvarskänslan alltför litet» (a. a. s. 38). Han påpekar vidare: »Vi känner tämligen bra till hur barn och unga beter sig under fritiden, då de är lämnade åt sig själva. Grupparbetets psykologi är däremot mycket mindre utforskat» (a. a. s. 44). Koskenniemi bygger sina slutsatser på erfarenheter av 1 års försöksarbete i Finland med c:a 15 klasser där man studerade gruppens storlek, struktur och organisation. Man fann bl. a. att eleverna lärde sig anpassning till kamrater med vilka de annars kom i ringa kontakt. »Detta är god övning för samarbete i det vuxna samhället.» Vidare knöts kontakter även med sådana som under fritiden stod utanför. Även ensamma och halvt ensamma elever drogs in i klassens sociala fält.

Grupparbetets praktiska utformning, såsom lärarens roll, hur han skall genomföra sina arbetsuppgifter och arbetsgruppernas sammansättning etc. tas upp av Witak (1952). Exempel ges även på typer av undervisningsstoff som anses lämpligt för detta arbetssätt. I avslutningskapitlet i boken bekänner författaren sin tro på grupparbetet som ett viktigt och verksamt medel i vårt nuvarande uppfostrings- och bildningsarbete. Liknande tankegångar framföres av Meyer (1957). Denne bygger sin framställning på praktiska erfarenheter under åtta år och ger som bakgrund till de rekommenderade metoderna en historisk återblick som omfattar de mera kända pedagogerna på området i USA och Europa. Vidare diskuteras gruppernas sammansättning och arbetsförlopp, samt den påverkan arbetssättet synes ha haft på enskilda elever. Meyer uppehåller sig nämligen mycket vid den känslomässiga sidan av undervisningen. Han anser grupparbete vara en lycklig lösning i många skolsituationer men det kan inte vara den enda undervisningsformen (a. a. s. 207).

Flertalet ovan refererade författare bekänner sin tro på grupparbetet men drar inte fram några undersökningsresultat som styrker deras påstående om arbetssättets förträfflighet. Av nyare undersökningar som angriper problemen på detta andra sätt kan nämnas dem som utförts i Boston och refererats av Holmgren (1961). Materialet utgjordes av 25 klasser på mellanstadiet och syftet var att undersöka effekten av grupp-

undervisning med konventionell klassundervisning. Enligt undersökningsledningen blev resultatet på ett flertal kunskapsprov bättre med gruppundervisning än med de s. k. traditionella metoderna. Eleverna var även synnerligt positivt inställda till undervisningssättet, som prövades ett år. Dock förändrades inte gruppattityderna. Resultaten sägs gälla även för högstadieelever, som berörts av försöken. De är emellertid ännu inte publicerade. Holmgren säger, att gruppundervisning kan »betraktas som ett utmärkt praktiskt metodiskt hjälpmedel». Av texten att döma använder författaren termen gruppundervisning som synonym till grupparbete.

Avvägningen mellan grupparbete och annan form av undervisning är givetvis svår att precisera. Anne Marie Nørvig (1956) anser för sin del att i orienteringsämnena bör 25—50 % av tiden anslås till grupparbete. Det räcker, anser hon, för att ge liv åt hela skolarbetet.

Om grupparbete inte slagit igenom på det sätt som man kunnat vänta, beror det måhända på den avvaktande och försiktiga attityd, som kan spåras på många håll, då det gäller att mera allmänt låta denna arbetsform få en central roll i undervisningen. Sålunda skriver Berg (1953): »Att klassundervisning i olika former kommer att förbli den ledande undervisningsmetoden kan nog anses givet. De fördelar den ger i form av tidsvinst, lättare arbete för läraren och större lugn i klassen gör alltid klassundervisningen lockande. Detta innebär dock icke att klassundervisningen behöver behålla formen av ensidig fråge- och svarmetod. Inte heller utesluter påståendet en utveckling mot allt större inslag av grupparbete i undervisningen. Också gruppundervisningen har så många värdefulla sidor att det är önskvärt att denna arbetsform bereds större plats vid undervisningen även om den som ledande metod har visat sig lämplig endast för ett relativt fåtal lärare med speciell läggning» (a. a. s. 50). I sin bok om grupparbete uttalar Ersman (1952): »Under de år jag sysslat med olika former av gruppverksamhet i skolarbetet, har jag efter hand kommit fram till den övertygelsen, att denna arbetsform aldrig kommer att kunna eliminera klassundervisningen. Detta gäller givetvis i högre grad, ju lägre stadium undervisningen gäller. Det förefaller dock, som om beträffande den nuvarande 7-åriga folkskolan den regeln gäller generellt, att den av läraren meddelade klassundervisningen måste vara undervisningens ryggrad. Jag förmodar, att förhållandet måste vara detsamma även på närmast högre stadier i vår framtida skola» (a. a. s. 5). Liknande åsikter framföres av Lindström (1958, s. 27): »I dag står nog de flesta på den linjen, att grupparbete 100 %-igt genomfört inte leder till gott resultat när det gäller kunskapsmeddelande

... Modifierat grupparbete är en ganska lycklig lösning» (a. a. s. 27). Ronnert (1961) framhåller: »Klassundervisning är grunden för all undervisning i våra skolor ... De flesta skolavdelningar med någon form av modern undervisning har i allmänhet klassundervisning 50—70 % av tiden. Vi kan således aldrig komma ifrån denna gamla metod. Den är och förblir grunden och utgångspunkten för allt skolarbete» (a. a. s. 19). I fortsättningen uttalar författaren att det är önskvärt att klassundervisningen får ett markant inslag av »moderna arbetsformer». Skog (1958) anser »att man inte bör försöka med grupparbeten innan man behärskar den traditionella klassundervisningen» (a. a. s. 187). I samma arbete som Skog beskriver Holmstrand (1958) försök med grupparbete i samhällskunskap och framhåller avslutningsvis: »... grupparbete har här använts som repetitionsmetod, som avbrott i lektionsrutinen, inte som ständig (nötande?) metod» (a. a. s. 138).

I en ledarartikel i tidskriften Folkskolan (5/1960) framhålles inledningsvis att »den experimentverksamhet, som enhetsskolans och den fortskridande skolreformens förespråkare har uppmuntrat lärarkåren till, har hittills inte motsvarat förväntningarna». Efter detta konstaterande övergår författaren till att behandla undervisningsmetoder: »När de t. ex. gäller gruppundervisning, som anbefalls från så många håll, innebär denna metod så många frågor och problem, att läraren befinner sig på rätt osäker mark när han skall ge sig ut på upptäcktsfärd i denna stormiga tid». Det framhålles emellertid att elevaktivitet är något självfallet. Som exempel härpå nämns undervisningssamtal. Mera skeptisk är skribenten då det gäller grupparbete men »också sporadiskt och varsamt grupparbete kan vara stimulerande i undervisningen, fastän det förmodligen endast kommer att bli ett fåtal lärare, som griper sig an med denna metod. Säkert är, att det väsentliga i ett ämne bör upplevas av alla i klassen (klassundervisning), och att sedan endast specialuppgifter, byggande på helheten, kan fördelas till grupper». Vidare säges, att »den rätta känslokulturen grundläggs i folkskoleåldern genom att i klassundervisningen i de enskilda ämnena väcka rika och positiva känslor till liv». Undersökningar som visar värdet av grupparbete efterfrågas även: »Efter trettio års experimenterande med grupparbete efterlyser man en rik flora undersökningar om just resultat av den sociala fostran, som gruppundervisningen skulle ha lyckats åstadkomma, undersökningar således av klasser före och efter tillämpning av konsekvent gruppundervisning. Har eleverna blivit fördragsammare? Har disciplinen blivit bättre? Förekommer inte längre hätskhet, elakhet, stöld osv.? Har antipatier och spänningar mer eller mindre över lag försvunnit? Inte förrän sådana undersökning-

ar ger vid handen att den avsedda effekten faktiskt har uppnåtts, kommer förmodligen lärarna att ge avkall på sin instinktiva återhållsamhet gentemot en undervisningsmetod, som i själva verket fortfarande befinner sig på ett tämligen osäkert experimentstadium.» Av artikeln framgår emellertid inte i vilken utsträckning författaren tagit del av de undersökningar, som tagit upp hithörande problem och inte heller vad de egna påståendena baserar sig på.

Både klassundervisning, grupparbete och det individuella sysselsättandet av eleverna med arbetsuppgifter är arbetsformer under vilka skolarbetet regelbundet kan bedrivas. Vid sidan härom finns arbetssätt, som av metodiska rådgivare i böcker och fackpress presenteras och rekommenderas som lämpliga inslag vid behandlandet av vissa moment. Hit kan vi räkna diskussioner i olika former. I sin behandling av samhällskunskapen skriver SK: »Ett tillvägagångssätt, som brukar intressera, är att man ur undervisningsstoffet griper ut och betecknar vad som kan betraktas som problem, sådant som ännu inte kan anses fastslaget utan med fördel kan bli föremål för diskussion även i klassen. Redan på mellanstadiet och framför allt på högstadiet bör eleverna uppmuntras att resonera om sådana samhällsfrågor, som väcker deras intresse» (SOU 1948: 27, s. 166). Beträffande samhällsundervisningen kan vidare nämnas, att Pederby (1953) utförligt har redogjort för hur en kamratförening bildas och arbetar med sammankomster och diskussioner i en klass, som därigenom erhåller kunskaper och färdigheter i föreningsteknik. Betydelsen av att stimulera eleverna till aktivt arbete betonas av Tham (1948) i en bok om undervisningen i historia och samhällslära i läroverket. Detta kan bl. a. ske, anser han, genom att i tidningar insamla uppgifter som får utgöra grundval för diskussionen i klassen. Hur en klass kan bilda klubb och diskutera under regelrätta former har Thörn (1952) redogjort för. Diskussioner och sammanträden nämnes även av Bergström (1958).

En annan arbetsform som eleverna bör vänjas vid enligt skolkommissionen är studiecirkelns arbetsmetoder (SOU 1948: 27, s. 12). Dessa »bör begagnas redan på den nioåriga skolans högstadium» (a. a. s. 26). Av ämnena inom vilka cirklarna väntades få största betydelsen märks samhällskunskapen (a. a. s. 128). »Från läroverk och folkskolans högsta klasser rapporteras goda erfarenheter från arbetet i samhällskunskap med eleverna uppdelade på studiecirklar eller med hela klassen organiserad som en arbetande ungdomsförening» (a. a. s. 167). Studiecirkeln som arbetsmetod presenteras relativt utförligt i bil. 11 till skolutredningens betänkande om skolans inre arbete (SOU 1946: 31).

Numera diskuteras knappast värdet av elevaktiviteten i undervisning-

en. Den räknas som ett nödvändigt inslag. Sålunda betecknar Naeslund (1961) elevaktivitetet som en av de sex undervisningsprinciper varom det råder allmän enighet. Hur den bäst skall tillgodoses råder däremot delade meningar om. Naeslund inleder sin behandling av olika sätt, som därvid kan komma i fråga, med ett kortare avsnitt om utvecklingen inom skilda skolformer. Han skriver där bl. a.: »Få av skolreformernas idéer har inom skolan väckt så starkt gensvar som kravet på aktivering av eleverna i samband med undervisningen. Det satte bl. a. sina spår i 1919 års undervisningsplan för folkskolan och dess metodiska anvisningar. Sedan en längre tid har alltså en sådan undervisning i mer eller mindre avancerad form förekommit inom folkskolan, läroverkens lärare har i allt större utsträckning börjat acceptera den, och även inom den akademiska undervisningen börjar den få allt större utrymme» (a. a. s. 3).

När det gäller att ta ställning till värdet av ett arbetssätt i förhållande till ett annat, måste man jämföra dem i viktiga avseenden, uppställa hypoteser och utvärdera dessa medelst observationer och (eller) mätningar. Resultaten måste redovisas så, att de läsare man vänder sig till, vet vad författaren bygger sina omdömen och slutsatser på. På denna punkt brister det åtskilligt. Slutsatser och rekommendationer grundar sig ofta på ett bräckligt material. Som exempel har vi de ovan redovisade citaten, där det t. ex. rent allmänt talas om värdet av grupparbete som arbetssätt. Man måste vidare räkna med de faktorer vilka ligger bakom det som Travers (1958) har påtalat och betecknat som Selective Publication. Travers har studerat jämförelser mellan s. k. progressiv och mera traditionell undervisning. Han skriver därom bl. a.:

»Some years ago the writer reviewed this literature, and noted that the small studies almost always favored the progressive curriculum while the larger studies were much less favorable. The best explanation for this seems to be that strong feelings are involved in this area, and most of those who undertake studies in it are motivated by the desire to demonstrate that progressive education is superior to the traditional approach. On this account, one suspects that, when a small study is undertaken and produces results that are unfavorable to the cause of progressive education, the tendency is simply not to publish the study. In contrast, when a small study produces favorable results that confirm the research worker's opinion, considerable effort may be made to find a publisher. However, when a large and extensive study is involved, the research worker is likely to have invested so much time and effort that he cannot afford not to publish, even when the results run counter to his previous opinions.

The reader can see that selective publication is likely to result in the data providing a biased idea of the extent to which a particular point of view can be supported by evidence. A reviewer of technical literature should keep this possibility in mind» (a. a. s. 80 f).

En vital fråga i alla sådana här sammanhang är givetvis om de arbetsformer man rekommenderar har någon täckning i allmänna psykologiska och pedagogiska fakta. Denna sida av frågan har bl. a. beaktats av Elsa Köhler (1936), Ester Hermansson (1947) och Malmquist—Thorén (1958). Problemställningen har vidare belysts av Husén (1952). Han har utifrån krav som reformpedagogiken framfört, sammanfattat det viktigaste av aktivitetspedagogikens program samtidigt som han relaterar detta till den psykologiska forskningen. Avslutningsvis framhålles: »... dessa reformsträvanden i mångt och mycket finner stöd i vad den psykologiska forskningen har att anföra. Men vi kan samtidigt inte undgå att tillfoga den reservationen, att åtskilligt i det aktivitetspedagogiska programmet inte har något stöd i den psykologiska forskningen, dels därför att det återstår många vita fläckar på kartan och dels därför att gapet mellan laborationsmässigt vunna fakta och klassrummet är alltför stort för att möjliggöra vilka generaliseringar som helst från den ena situationen till den andra» (a. a. s. 27). Liknande synpunkter har Wrightstone uttryckt: »Conclusions from scientific research in a restricted or special area of the educational process, however, cannot be converted immediately into rules of educational practice» (1938, s. 133).

Kapitel 21. Förekomsten av olika arbetsformer i klassrummet

Den grundläggande skolan

Som torde ha framgått av den föregående framställningen, tillmäter både skolmyndigheter och pedagogiska rådgivare arbetsformerna en avgörande betydelse, då det gäller att nå de mål som är uppsatta för undervisningen i ett givet ämne. I samhällskunskap är ju målsättningarna inte enbart att ge eleverna kunskaper utan även att främja deras utveckling till ansvarskännande medborgare. Viktiga frågor att söka besvara är därför: Är olika arbetsformer likvärda? Om inte, vilka arbetsformer är det som man kan ställa största förväntningarna på? Innan man söker besvara dessa och liknande spörsmål, måste man enligt vår mening kartlägga hur utbredda de olika arbetsformerna är. Man kan nämligen inte utan vidare undersöka effekten av ett arbetssätt, som ett relativt ringa antal lärare begagnar sig av med ett som det stora flertalet använder. En viss selektion vad gäller lärarlämplighet eller undervisningsskicklighet kan ligga bakom det arbetssätt som förekommer i den lilla gruppen. Slumpmässigt urval av klasser, som gör att lärarfaktorn i största möjliga utsträckning hålles under kontroll, låter sig inte göras. Därför bör en undersökning som kartlägger undervisningspraxis föregå en där man söker mäta effekten av olika arbetssätt.

Man vet föga om hur undervisningen bedrives. Den allmänna uppfattningen är, som tidigare påpekats, att klassundervisning är den dominerande arbetsformen men att detta sätt att undervisa alltmer mjukats upp och delvis ersatts av andra arbetssätt. Den skolform som man vet mest om är enhetsskolan sådan denna gestaltade sig i mitten av 50-talet. Här företog Blomberg (1957) vid vårterminens slut 1955 en undersökning i 9:e årskursen varvid lärarna bedömde värdet av olika metodiska uppslag. Elevernas intresse för dessa kartlades (a. a. s. 129 ff). Vidare har vi den förut omnämnda enkäten till lärarna på låg- och mellanstadiet, som efter två års försöksverksamhet sökte utröna om arbetsformerna undergått några förändringar som följd av försöksverksamheten. De arbets-

TABELL 82. *Olika arbetsformer i sam-*

Arbetsformer. Me-

Skolform årskurs	N	Klassundervisning Mdn	Q_1	Q_3	Gemensamma arbetsuppg. Mdn	Q_1	Q_3	Individuella arbetsuppg. Mdn	Q_1	Q_3	Mdn
Folkskola 7	130	3,31	2,79	3,89	2,15	1,53	2,97	0,88	0,24	1,47	0,93
» 8	120	3,38	2,75	3,94	2,40	1,67	3,13	0,84	0,17	1,53	0,71
Enhetssk. 7	105	3,24	2,64	3,86	2,32	1,40	3,03	0,80	0,17	1,39	0,59
» 8	95	3,37	2,80	3,93	2,44	2,15	3,20	0,97	0,21	1,84	0,43
» 9y	94	3,20	2,68	3,76	2,50	1,20	3,23	0,71	0,09	1,40	0,43
» 9a, g	109	3,39	2,87	3,94	2,05	1,07	2,89	0,88	0,13	1,78	0,49
Realskola	128	3,75	3,22	4,12	1,82	0,89	2,50	1,29	0,44	2,07	0,57
Pr. realskola	72	3,86	3,54	4,18	1,21	0,63	2,03	0,33	−0,08	1,08	0,12
Flickskola	73	3,69	3,04	4,09	2,28	1,25	3,36	1,81	1,11	2,35	0,46
df			8			8			8		
χ^2			60,10			43,74			48,81		
P			***			***			***		

(0 = ingen gång, 4 = mycket ofta)

sätt man frågade om var klassundervisning, fördjupningsindividualisering, hastighetsindividualisering, grupparbete och samlad undervisning. Beträffande de nya arbetsformerna framhålls i SÖ:s försöksrapport (s. 153) att det är en väsentlighet, »att eleverna får vänja sig med dem redan från början av sin skoltid. Det går inte att i ett penndrag reformera arbetsmetoder, som vilar på en väl inarbetad rutin. Ju mera reformarbete med de rekommenderade nya arbetsmetoderna som bedrives på låg- och mellanstadiet, ju bättre blir utgångsläget för en motsvarande reform även på högstadiet». Mot bakgrunden härav kan man vänta sig, att enhetsskolan är den skolform i vilken olika metodiska uppslag prövas mest. Men å andra sidan har enhetsskolan mött svårigheter i fråga om lärarrekryteringen (a. a. s. 198 ff) vilket kan tänkas inverka i negativ riktning.

Det sätt att fråga som skolöverstyrelsen använde (a. a. s. 152) befanns inte lämpligt för vårt ändamål, som var att mera ingående söka ta reda på användningen av en del olika arbetssätt som återfinns i de metodiska

dianvärden samt värdena för 1:a och 3:e kvartilen

Gruppbarbete		Klassdiskussioner			Sammanträden			Gruppdiskussioner			Studiecirkelform		
Q_1	Q_3	Mdn	Q_1	Q_3	Mdn	Q_1	Q_3	Mdn	Q_1	Q_3	Mdn	Q_1	Q_3
0,22	1,70	1,76	1,06	2,38	0,98	0,53	1,42	0,14	−0,18	0,46	0,05	−0,23	0,32
0,08	1,47	1,94	1,29	2,50	0,88	0,31	1,37	0,22	−0,14	0,78	0,05	−0,22	0,33
0,03	1,53	1,76	1,09	2,42	0,82	0.21	1,37	0,13	−0,18	0,45	0,05	−0,23	0,32
−0,03	1,20	1,79	0,97	2,52	0,40	−0,05	1,13	0,13	−0,18	0,45	0,01	−0,25	0,26
−0,01	1,25	1,93	1,19	2,61	0,66	0,07	1,30	0,13	−0,19	0,44	0,05	−0,23	0,32
0,00	1,42	1,93	1,31	2,48	0,74	0,12	1,72	0,20	−0,15	0,66	0,03	−0,23	0,30
0,03	1,37	2,14	1,50	2,95	0,72	0,07	1,25	0,08	−0,21	0,38	0,01	−0,24	0,27
−0,19	0,43	1,86	1,12	2,50	0,07	−0,21	0,36	0,02	−0,24	0,28	0,01	−0,25	0,26
−0,02	1,34	2,37	1,66	3,09	0,55	0,02	1,18	0,22	−0,14	0,81	0,05	−0,22	0,33
8		8			8			8			8		
41,00		18,07			99,20			28,89			15,82		
***		*			***			***			*		

anvisningarna. Man kan förvänta att lärarna känner till innebörden av och motiveringarna för att använda dessa arbetsformer. Lydelsen på frågan genom vilken vi sökte utröna hur arbetet i klassrummet i vanliga fall bedrevs, framgår av bil. 2 fr. 12.

Svarsalternativen har överförts till en fem-gradig skala (0—4), varvid 0 = »ingen gång» och 4 = »mycket ofta». Medianvärden och värdena för 1:a och 3:e kvartilen har bestämts för de skilda arbetsformerna inom de olika skolformerna och signifikansprövningar har utförts mellan skolformerna. Resultaten framgår av tabell 82.

De eventuella skillnader som föreligger mellan olika skolformer med avseende på tillämpningen av arbetsformerna, måste tolkas med stor försiktighet, då bakomliggande faktorer kan bidraga till undervisningens utformning. Sålunda har vi skillnader i fråga om elevmaterial att ta i beaktande. De yngsta eleverna återfinns i årskurs 7 av folkskolan och enhetsskolan. De är 2—3 år yngre än lärjungarna i realskolan, praktiska realskolan och flickskolan. De mera teoretiskt inriktade eleverna från

folkskolan har sökt över till andra skolformer. Här rör det sig om de mera teoretiskt inriktade. Detta drabbar kanske mest folkskolan 8[8] som i större utsträckning än 7[7] är att finna i städer och tätorter. De här påtalade skillnaderna mellan elevkategorierna kan bidraga till att lärarna visar återhållsamhet i fråga om nyttjandet av arbetssätt som kräver en viss mognad av eleverna, exempelvis för diskussioner och studiecirkelform. Inte heller lärarna och deras arbete är jämförbara i alla avseenden. Inom folkskolan har vi folkskollärare och klasslärarsystem, medan vi i enhetsskolans högre årskurser samt realskolan, praktiska realskolan och flickskolan har ämneslärare. Den senare lärarkategorin måste många gånger räkna en lektion som något avslutat helt och drar sig kanske för att arbeta på sätt som kan medföra att tiden för lektionsenheten kommer i fara genom exempelvis komplicerade grupparbeten.

Mellan de olika skolformerna erhålles signifikanta skillnader på alla arbetssätten. Sålunda uppnås 0,05-nivån beträffande klassdiskussioner med läraren som ledare och vad gäller studiecirkelform. På övriga arbetsformer nås 0,001-nivån.

Medianvärdena ger vid handen, att klassundervisningen (förhör, genomgång) i alla skolformer är det dominerande arbetssättet i samhällskunskap. Detta resultat står i samklang med de rådande uppfattningarna om hur det arbetas i våra skolor. Inom samtliga skolformer är värdet för 1:a kvartilen högre än medianvärdet för någon annan arbetsform. Det kan vidare noteras att de högsta värdena återfinns inom skolformer med examensväsende: realskolan och praktiska realskolan. Här och i enhetsskolans mera teoretiska gren, 9 a, g, samt i flickskolan har vi det mest utpräglade ämneslärarsystemet inom vårt material. Någon faktor i utbildningen kan därför tänkas ligga bakom resultaten. Vilka dessa är kan inte avgöras på basis av föreliggande data.

Grupparbete (samarbetsuppgifter) har en liten omfattning. Från nära hälften av de tillfrågade klasserna (49 %) erhölls svar i alternativet ingen gång. De högsta värdena erhålles i folkskolan, alltså den skolform där vi har klasslärarsystem. Detta kan tänkas underlätta användandet av denna arbetsform, bl. a. på så sätt att eleverna efter en rast kan fortsätta ett arbete som de inte hann avsluta föregående lektion. Läraren blir inte bunden av dagsschemat och behöver inte tänka på att den enskilda lektionen skall utgöra något avslutat. Enhetsskolan skiljer sig inte från de andra skolformerna. Vi hade väntat oss att den skulle göra detta med tanke på den vikt skolkommissionen lade på arbetsformerna som medel att förverkliga målsättningarna varvid just grupparbetet rekommenderades som motvikt mot klassundervisningen, som ansågs stå i vägen för

skolans nya målsättning (se t. ex. Arvidson 1948, s. 14). I den av SÖ publicerade försöksrapporten (någon motsvarande rapportering vad gäller arbetssätten från senare år eller från högstadiet över huvud föreligger inte) för läsåret 1950—51 (ASÖ 1952: 5) framgår, att grupparbete börjat tillämpas i stigande omfattning i klasserna 5—6. Sålunda meddelade 27,2 % av lärarna att grupparbete förekom mycket ofta och 49,6 % ganska ofta. I ToH för försöksverksamheten framhålles, att åtskilliga av uppgifterna inom samhällskunskapen lämpar sig utmärkt för grupparbete. Men på högstadiet i enhetsskolan hade grupparbete i ämnet samhällskunskap relativt ringa omfattning läsåret 1958—59.

Utifrån svaren på målsättningsfrågan uppställdes hypotesen, att folkskolan och enhetsskolan skulle tillämpa grupparbete mera än övriga skolformer (s. 76). Resultaten bekräftar inte denna hypotes. De mål för undervisningen som lärarna säger sig omfatta, står i ringa samklang med sättet att arbeta för att nå dem.

En orsak till att grupparbete som arbetsform inte har slagit igenom på det sätt man kanske väntat, kan vara utbildningen. Lärarna har helt enkelt inte fått lära sig metodiken eller se den tillämpas under vardagsförhållanden. Men också de röster som hörts i lärarpressen med maningar till försiktighet kan ha inverkat (s. 196 f).

Två arbetsformer som relativt flitigt kommer till användning är »för eleverna gemensamma arbetsuppgifter» och »klassdiskussioner med läraren som ledare», den senare framförallt i flickskolan men även i realskolan. Detta torde hänga samman med elevernas ålder. Ju äldre och mognare dessa är, desto bättre kan de lägga fram sina åsikter i en regelrätt anordnad diskussion. Resultaten går också i den riktningen: folkskola årskurs 8 har högre medianvärde än folkskola årskurs 7 och i enhetsskolan återfinnes lägsta värdet i årskurs 7 och det högsta i årskurs 9. Att låta klassen sammanträda som en klubb med vald ordförande och sekreterare tillämpas i ringa utsträckning. Folkskolan gör det mest, vilket kan hänga samman med klasslärarsystemet.

Studiecirkelform är ett arbetssätt vilket som nämnts läroplanerna rekommenderar som lämpligt för elever på ifrågavarande åldersstadium. Det förekommer dock i ytterst ringa omfattning. Inte ens hos 10 % av de svarande har det kommit till användning.

Beträffande resultaten i övrigt lägger vi märke till att praktiska realskolan uppvisar extremvärden i flertalet arbetsformer, det högsta då det gäller klassundervisning, de lägsta i sex av de övriga sju arbetssätten. Vi vill erinra om att i denna skolform har lärarna en relativt stor kurs att behandla men jämförelsevis ringa tid till förfogande. De tycks därför i

Tabell 83. *Resultat av signifikansprövningar med mediantest mellan skolformerna i den grundläggande skolan med undantag av praktiska realskolan beträffande användandet av olika arbetsformer*

Arbetsform	df	χ^2	P
Klassundervisning	7	36,53	***
Gem. arbetsuppg.	7	22,70	**
Ind. arbetsuppg.	7	30,72	***
Grupparbete	7	12,74	—
Klassdiskussioner	7	18,28	*
Sammanträden	7	33,40	***
Gruppdiskussioner	7	13,97	—
Studiecirkelform	7	12,61	—

stor utsträckning begagna sig av den arbetsform, som enligt läraruppfattningar ger tidsvinst (SÖ:s försöksrapport, 1959, s. 152), nämligen klassundervisning. På grund av praktiska realskolans särart i fråga om kursomfång och timantal för samhällslära, ansåg vi det motiverat att ta bort skolformen ur materialet och utföra signifikansprövningar mellan de övriga skolformerna. Resultaten framgår av tabell 83.

Av ovanstående tabell framgår att de signifikanta skillnaderna i arbetssätten grupparbete, gruppdiskussioner och studiecirkelform försvann medan 0,05-nivån uppnås av klassdiskussioner. Skillnader säkerställda på 0,01-nivån föreligger i fråga om gemensamma arbetsuppgifter, och 0,001-nivån uppnås av klassundervisning, individuella arbetsuppgifter och sammanträden. Individuella arbetsuppgifter har sina högsta värden i realskolan och flickskolan, sammanträden i folkskolan.

Vi företog även signifikansprövningar mellan olika åldersgrupper lärare i de skilda skolformerna. Vi ville nämligen utröna om de aktivitetspedagogiska metoderna tillämpades mera i någon åldersgrupp. Man skulle då i första hand vänta sig detta bland de yngsta lärarna, vilkas utbildningstid delvis sammanfallit med den livliga pedagogiska idédebatten under 1950-talet i samband med försöksverksamheten. Den fullständiga resultatredovisningen sker i bil. 7, tabellerna 132—140, varför vi här lämnar endast kommentarer till resultaten.

Inom folkskolan 7, enhetsskolan 7, praktiska realskolan och realskolan framkommer inga skillnader, som är säkerställda på 0,05-nivån.

För folkskolan 8 noterar vi två signifikanta skillnader på 0,05-nivån, nämligen »gemensamma arbetsuppgifter» och »sammanträden». I den förstnämnda arbetsformen har de yngsta lärarna det högsta medianvärdet och lärarna i ål-

dersgrupperna 36—50 år det lägsta. I fråga om sammanträden har de äldsta lärarna det högsta och de yngsta det lägsta medianvärdet.

Enhetsskolan 8 uppvisar signifikant skillnad på 0,01-nivån, då det gäller gemensamma arbetsuppgifter och på 0,05-nivån i fråga om klassdiskussioner. I båda fallen är det åldersgrupp 2, åldern 36—50 år, som uppvisar de högsta värdena.

I enhetsskolan 9y erhålles en säkerställd skillnad på 0,05-nivån, nämligen i fråga om gruppdiskussioner. Åldersgrupp 2 har högsta medianvärdet, medan den yngsta åldersgruppen uppvisar det lägsta.

Enhetsskolan 9a, g har tre säkerställda skillnader på 0,05-nivån, klassundervisning, gemensamma arbetsuppgifter och individuella arbetsuppgifter. I fråga om klassundervisning uppvisar den yngsta åldersgruppen det högsta medianvärdet och i de två andra arbetsformerna åldersgrupp 2.

I flickskolan föreligger en skillnad signifikant på 0,05-nivån, nämligen sammanträden. Det är den yngsta ålderskategorin, som här uppvisar ett högt medianvärde, jämfört med den äldsta.

I de utförda signifikansprövningarna visade sig endast ett fåtal skillnader vara statistiskt säkerställda, ej stort flera än man slumpvis kan beräkna få. Dessa, liksom resultaten i övrigt, går inte i någon bestämd riktning. Vår hypotes, att särskilt de yngre lärarna tillämpade de aktivitetspedagogiska metoderna, bekräftades sålunda icke. Vid arbetet i klassrummet tycks de äldre och yngre lärarna i stort sett tillämpa samma arbetsformer. Någon större förändring av skolans inre arbete torde därför inte vara att förvänta inom de närmaste åren, som ett resultat av de nu yngre lärarnas allt större dominans i undervisningen. Skall förhållandena ändras så att vissa arbetsformer kan stödja de uppställda målsättningarna måste tydligen speciella åtgärder sättas in. Ändrade former för lärarutbildning och lärarfortbildning måste komma i åtanke.

Arbetsformer inom yrkesskolan

Som en komplettering till arbetsformerna inom den grundläggande skolan har vi beräknat motsvarande värden för yrkesskolan. Då icke materialet tillåter någon uppdelning på undergrupper, ger vi resultaten för hela gruppen.

Av de 285 tillfrågade lärarna tog 275 ställning till frågekomplexet. På de enskilda frågorna är dock bortfallet mycket stort, ända upp till 40 % (räknat på n = 275). Som framgår av tabell 84 är bortfallet större ju mindre använt ett arbetssätt tycks vara. De lärare som aldrig begagnar sig av en arbetsform torde i betydande utsträckning ha underlåtit att besvara frågan angående dess förekomst i undervisningen. Under sådana förhållanden är värdena för individuella arbetsuppgifter, grupparbete,

TABELL 84. *Olika arbetsformer i samhällskunskap. Yrkesskolan (N = 275)*

Arbetsform	Svar Antal	%	Mdn	Q^1	Q^3
Klassundervisning (förhör, genomgång)	271	99	3,25	2,94	3,84
För elever gemensamma arbetsuppgifter	216	79	1,83	0,96	2,64
Individuellt avpassade arbetsuppgifter	182	66	0,82	0,12	1,65
Grupparbete (samarbetsuppgifter)	184	67	0,95	0,23	1,78
Klassdiskussioner med läraren som ledare	246	89	2,11	1,39	2,89
Sammanträden med vald ordf. och sekreterare	213	77	0,90	0,35	1,40
Gruppdiskussioner följda av klassdiskussioner	177	64	0,42	−0,04	1,28
Studiecirkelform	164	60	0,08	−0,21	0,37

gruppdiskussioner och studiecirkelform högre än de egentligen skulle vara.

Yrkesskolorna tycks inte skilja sig nämnvärt från övriga skolformer vad beträffar arbetssättet. Klassundervisning dominerar, och därjämte förekommer rätt ofta arbetsuppgifter av samma slag för eleverna samt klassdiskussioner, där läraren är ordförande. Cirka 10 % av de svarande uppger att de utnyttjar grupparbete ofta, mycket ofta. Studiecirkelformen tillämpas i mycket ringa utsträckning.

Det verkar sålunda som om det inte är skolformen, undervisningens målsättning eller elevmaterialet som är avgörande för undervisningens utformning med elever i de åldrar, som föreliggande undersökning omfattar. De traditionella arbetsformerna förhärskar, dvs. de som lärarna själva undervisats efter.

Kapitel 22. Speciella arbetsformer i samhällskunskap

I föregående kapitel behandlades en del undervisningsformer, som användes i själva klassrummet och som ämnet samhällskunskap har gemensamt med många andra läroämnen. Vill vi allsidigt belysa samhällsundervisningens utformning, måste vi emellertid också ta i beaktande de arbetsformer som speciellt lämpar sig för behandlingen av vissa problem. I de metodiska anvisningarna för samtliga skolformer rekommenderas bl. a. studiebesök och tidningsläsning som värdefulla för den samhälleliga orienteringen. I den pedagogiska fackpressen framlägges allt som oftast konkreta förslag till lärarna på sådana arbetssätt.

När försöksverksamheten med nioårig enhetsskola igångsattes, framhölls från SK:s sida önskvärdheten av att lärarna till sitt förfogande fick studieplaner, som gav dem vägledning och uppslag för hur undervisningen kunde ordnas (SOU 1948: 27, s. 97 ff). Framstående pedagoger kontaktades, och en del studieplaner utarbetades. I samhällskunskap märkes Björkblom-Helgesson: Samhällsundervisningen (1952). Inledningsvis meddelas i denna, att studieplanen avser att lämna läraren full metodisk frihet inom ramen för de fastställda huvudmomenten. De föreslagna uppgifterna skall kunna användas på olika sätt: i grupparbete, för enskilda elevarbeten eller vid studiebesök. En genomförd aktivitetspedagogik åsyftas. Denna innebär också studiebesök, intervjuer och annan direktkontakt med de behandlade institutionerna, i de fall förhållandena så medger. Vidare sägs, att eleverna bör vänjas att genom bl. a. tidningsmaterial själva samla primärmaterial. Till de synpunkter som ges för behandlingen av de olika momenten, föreslås uppgifter som syftar till att de rekommenderade arbetssätten kommer till användning.

På föranstaltande av kursplanedelegationen inom skolkommissionen utgavs en handledning, som ägnades den sociala fostrans problem. Den redigerades av Ester Hermansson (1952), som själv i ett kapitel »Grupparbetet i den sociala fostrans tjänst» påvisar, hur man medelst stoff från tidningar och diskussioner av dagshändelser kan öka de ungas förståelse

för andra människor och deras problem. Hänvisningar görs också till utländska arbeten, som behandlar likartade problem. I samma arbete redogör Thörn (1952) för en del arbetssätt, som kan komma till användning på högstadiet, bl. a. framhålles hur reportage och intervjuer av eleverna på ett naturligt sätt kan berika undervisningen i samhällskunskap.

Av tidskriften På försök, som utgavs av SÖ:s försöksavdelning, ägnades nr 4—5, år 1956 åt samhällskunskapen. På framsidan finns en bild av skolbarn, som sitter på läktaren under en riksdagsdebatt. Underskriften lyder: »Studiebesök hör till de mest givande arbetsformerna i en tidsenligt bedriven undervisning i samhällskunskap». I numret behandlas undervisningen på högstadiet av Maj Bosson-Nordbö. Hon framhåller, att konkretion, åskådlighet och aktualitet måste vara mottot för denna. De arbetsformer, som hon själv funnit särskilt stimulerande och därför mera utförligt presenterar är studiebesök, tidningsläsning, diskussioner och samtal om aktuella ting samt praktisk föreningskunskap. Som komplement till studiebesöken föreslås, att någon aktiv kommunalman, socialvårdare, domare osv. besöker klassen och på lektionstid får svara på frågor av elever och lärare.

Bergström (1958) berättar i en uppsats om lyckade försök att inbjuda personer till klassen för att orientera om sin verksamhet. Andra arbetsformer som omnämnes är bl. a. studiebesök och tidningsläsning.

Studiebesökens betydelse i samhällsundervisningen omvittnas även av bl. a. Borg (1956), Näslund (1957) och Jacobsson (1957). Denne senare framhåller, att de unga genom studiebesök får förståelse för hur mångskiftande det moderna samhällslivet är. »Det väsentliga målet för en samhällsundervisning skall framförallt vara att hjälpa de unga fatta vad ett samhälle är för något, vilka krafter som verkar i samhället och hur beroende vi är av den samverkan som finns i ett samhälle» (a. a. s. 99).

Beträffande studiebesök efterlyser Jaenson (1954) förslag på sådana för folkskolans del och Holm (1955) framhåller i en artikel På försök, att studiebesöken ofta är svårbemästrade, mycken tid åtgår och det är icke alltid så lätt att finna lämpliga exkursionsobjekt. Holm betonar dock, att samhällskunskapen erbjuder många tillfällen till speciell arbetsmetodik i form av studiebesök, diskussioner och gruppuppgifter. Både Jaenson och Holm rekommenderar referat ur dagstidningar som ett värdefullt inslag i undervisningen. För tidningsläsning och aktuell orientering pläderas även i de förut nämnda artiklarna av Borg och Näslund. Också Alma Nilsson-Klingmark (1951) framhåller i en artikel Levande medborgarkunskap, att tidningsläsning är värdefull. I samma artikel redogörs för studiebesök och grupparbete. I sin framställning Samhällslä-

ran och framtidens skola uttalar Pederby (1947), att tidningarna över huvud taget bör utnyttjas flitigt i samhällskunskapen. I en uppsats (1953), som ingick i serien Min metod, påpekar samme författare, att det material som elever, helst i grupp, samlar under intervjuer tillför skolan ett mycket värdefullt stoff.

Tham (1948) framhåller det betydelsefulla i att elever genom väl preparerade besök får stifta bekantskap med kommunala och statliga organ.

Aktualitet i undervisningen med anknytning till ämnet historia med samhällslära rekommenderas av Storstein (1945, s. 136 ff). Hur aktuella företeelser på ett osökt sätt kan behandlas påvisas i en serie i tidskriften Vår skola, årgång 1958.

Hur man kan skapa ett levande intresse för samhällskunskapen genom ett aktivitetsbetonat arbetssätt, skildras av Elsa Skäringer (1939).

*

Med utgångspunkt från rekommendationer i de metodiska anvisningarna och i den pedagogiska fackpressen ansåg vi det angeläget att kartlägga förekomsten av studiebesök, intervjuer, behandling av dagsaktuella händelser och problem, tidningsläsning samt besök av fackmän. Vidare kunde det vara av värde att erhålla lärarnas synpunkter på radioprogram, som var lämpliga för undervisningen i samhällskunskap, och deras egna erfarenheter av arbetssätt och uppläggning av undervisningen.

Då skolformerna i olika utsträckning återfinns på orter av skilda strukturer får vi räkna med att detta kan inverka på möjligheterna att företa studiebesök, att utföra intervjuer och att inbjuda fackmän till klassen.

Kapitel 23. Förekomsten av speciella arbetsformer

A. Den grundläggande skolan

Studiebesök

I de metodiska anvisningarna för samtliga skolformer framhålles studiebesök som en lämplig arbetsform och den behandlas ofta i pedagogiska artiklar. Den rekommenderas som en arbetsform vilken ger de unga en personlig och viktig kontakt med samhället och skänker dem en insikt i hur detta fungerar. I Blombergs (1957) undersökningar i enhetsskolan 9 visade sig studiebesök vara en verksamhetsgren, som var synnerligen populär hos eleverna. I lärarnas bedömningar av metodiska uppslag blev placeringen medelmåttig. Detta kan hänga samman med vissa svårigheter att organisera studiebesök, såsom brist på objekt som ställer sig till förfogande, schematekniska svårigheter osv. I vår redogörelse för uppgivna orsaker till att lärarna inte ansåg sig kunna bedriva undervisningen på det sätt de själva önskade, uppgavs i 15 % av fallen svårighet att ordna studiebesök som anledning.

Vi var intresserade av att utröna i vilken utsträckning studiebesök förekom och på vilka sätt de var utformade. Vi uppmanade lärarna att för sina klasser besvara detta (bil. 2, fråga 13—17).

Vid bearbetningen har vi inte företagit några signifikansprövningar av skillnader mellan de olika skolformerna, då dessa i vårt material inte förekommer i orter av samma strukturer. Sålunda förekom flickskolan uteslutande i jämförelsevis stora städer, medan folkskolan 7 till stora delar består av landsbygdsskolor. Däremot har vi företagit prövningar av skillnader mellan olika åldersgrupper lärare inom skolformerna. Resultaten redovisas i tabell 85.

Tabell 85 visar, att studiebesök inom realskolan och flickskolan förekommer i stor utsträckning, hos 90 respektive 96 % av klasserna meddelas att sådana förekommit. Före resultatredovisningen antyddes, att en hög ja-procent kan bero på att skolformen förekommer i tätorter med rik tillgång på studieobjekt. En annan tänkbar förklaring har vi i elever-

TABELL 85. *Förekomsten av studiebesök under läsåret 1958/59 samt resultat av signifikansprövningar mellan olika åldersgrupper lärare inom skolformerna*

Skolform och årskurs	Svar: Ja Antal	Ja %	Nej Antal	Nej %	Signifikansprövningar mellan åldersgrupperna: df	χ^2	P
Folkskola 7	85	65	45	35	2	0,44	—
» 8	91	75	30	25	2	6,40	*
Enhetsskola 7	58	55	48	45	2	2,54	—
» 8	65	69	29	31	2	0,43	—
» 9y	58	62	36	38	2	2,47	—
» 9a, g	84	77	25	23	2	8,39	*
Realskola	115	90	13	10	2	5,71	—
Praktisk realskola	44	62	27	38	2	3,20	—
Flickskola	70	96	3	4	—	—	—

Anm. Svarsprocenten var 100 utom i praktiska realskolan, där den var 99.

nas ålder. Då eleverna är jämförelsevis gamla anser lärarna, att dessa har större utbyte av studiebesök än tidigare och företar därför sådana. Våra resultat visar, att inom folkskolan har årskurs 8 högre procentsiffra för ja-svar än årskurs 7 och inom enhetsskolan har 9 a, g den högsta (inom 9 y förekommer i andra sammanhang kontakt med samhället, särskilt dess yrkessida). Resonemanget utesluter naturligtvis inte en kombination av de båda plausibla tolkningarna.

Mellan åldersgrupperna av lärare fick vi två säkerställda skillnader på 0,05-nivån, nämligen i folkskolan årskurs 8 och i enhetsskolan årskurs 9 a, g. I båda fallen var det åldersgrupp 1, 51— år, som proportionsvis uppvisade största antalet ja-svar och åldersgrupp 3, —35 år, det minsta. Detta är dock ingen genomgående tendens i materialet.

Antal studiebesök per elev under läsåret 1958/59. Vid bearbetningen av data har vi för varje skolform räknat fram medianvärdet för antalet studiebesök och företagit signifikansprövningar mellan olika åldersgrupper lärare.

Beträffande antalet studiebesök bör noteras det relativt höga värdet för 3:e kvartilen, särskilt hos flickskolan men även hos folkskolan 8 och realskolan. En del lärare företar tydligen studiebsök i en omfattning, som torde motsvara de intentioner, vilka tagit sig uttryck i de metodiska an-

TABELL 86. *Medianvärden och värdena för 1:a och 3:e kvartilen för antalet studiebesök i de olika skolformerna och resultat av signifikansprövningar mellan olika åldersgrupper lärare*

Skolform och årskurs	Antal svar	Antal studiebesök Mdn	Q_1	Q_3	Signifikansprövningar mellan åldersgrupperna df	χ^2	P
Folkskola 7	74	2,72	1,86	3,58	2	2,37	—
» 8	85	3,54	2,24	5,17	2	2,68	—
Enhetsskola 7	54	1,63	1,06	2,42	2	2,47	—
» 8	59	2,41	1,48	3,38	2	4,61	—
» 9y	57	2,36	1,57	3,15	2	2,01	—
» 9a, g	77	2,33	1,62	3,17	2	0,36	—
Realskola	103	3,00	1,84	4,53	2	0,23	—
Praktisk realskola	35	1,63	1,05	2,35	2	4,63	—
Flickskola	67	4,49	2,88	5,97	2	0,58	—

visningarna. Några säkerställda skillnader mellan åldersgrupperna erhålles inte i någon skolform. De olika åldersgruppernas lärare företar studiebesök i ungefär samma omfattning.

Vi frågade även i vilken form studiebesöken företogs, om de skedde med hel klass, med grupp eller ibland med hel klass och ibland med grupp.

TABELL 87. *Former för studiebesöken (i procent)*

Skolform (årskurs)	Form för studiebesöken Hel klass %	Grupp %	Ibland hel klass, ibland grupp %
Folkskola 7	78	2	19
» 8	66	7	27
Enhetsskola 7	72	11	18
» 8	56	6	38
» 9y	76	2	22
» 9a, g	83	1	16
Realskola	78	7	15
Praktisk realskola	95	2	2
Flickskola	86	0	14

TABELL 88. *Svar på frågan var studiebesöken görs (Antal svar och svarsprocent)*

Skolform (årskurs)	Antal svar	Svarsprocent
Folkskola 7	81	95
» 8	87	96
Enhetsskola 7	55	95
» 8	64	98
» 9y	53	91
» 9a, g	78	93
Realskola	114	99
Praktisk realskola	44	100
Flickskola	66	94

Som framgår av tabell 87 sker studiebesöken mestadels med hel klass men i viss utsträckning företas de också med grupp.

Var görs studiebesöken? Vi frågade även lärarna var studiebesöken gjordes. Antal svar och svarsprocent framgår av tabell 88.

Som ofta blir fallet vid svar på enkätfrågor, som tillåter s. k. öppna svar, blir dessa av ojämn kvalitet. Sålunda har en del lärare svarat mycket utförligt, medan andra uttryckt sig ytterst knapphändigt.

Vid bearbetningen har vi delat in svaren i fyra kategorier.

1. arbetsplatser (industrier och företag)
2. sammanträden (besök för att åhöra förhandlingar; hur frågor behandlas i fullmäktige, riksdagen och inför domstol)
3. offentliga inrättningar
   sociala institutioner
4. övriga besök (kan ej kategoriseras i de 3 ovanstående)

I tabell 89 ger vi dels totala antalet svar för varje skolform och dels den procentuella andelen svar i ovanstående fyra kategorier. Denna form av redovisning anser vi vara tillräcklig för vårt syfte, nämligen att grovt belysa studiebesökens karaktär.

Inom folkskolan och enhetsskolan äger ett stort antal besök rum på industrier och företag i jämförelse med realskolan och flickskolan. Folkskolan och enhetsskolan ägnar också yrken och yrkesval mycken undervisningstid (s. 108), varför resultatet inte är förvånande. I detta sammanhang bör beaktas, att offentliga inrättningar och sociala institutioner i stor utsträckning rekryterar personal med realexamen och normalskolekompetens som grundutbildning, varför realskolans och flickskolans stu-

Tabell 89. *Föremål för studiebesök i samhällskunskap*

Skolform årskurs	Antal svar	Procentuell andel Arbetsplatser	Sammanträden	Off. inrättn. soc. instit.	Övriga besök
Folkskola 7	229	46	26	26	3
» 8	269	30	31	35	4
Enhetsskola 7	98	54	0	36	10
» 8	165	30	30	35	4
» 9y	149	24	30	42	4
» 9a, g	200	25	37	35	3
Realskola	422	17	35	45	3
Praktisk realskola	95	14	63	21	2
Flickskola	308	9	42	48	2

diebesök där även kan anses ha yrkesorienterande syften. Besöken inom enhetsskolan återspeglar årskursernas läroplaner. Sålunda har enhetsskolan 7 inga som helst besök vid sammanträden.

Uppgifter i samband med studiebesöken. Då råd ges för studiebesök, brukar det framhållas, att dessa skall vara väl förberedda, bl. a. genom att eleverna i förväg erhållit uppgifter, som de genom besöket skall kunna få svaren till. I enkäten frågade vi därför lärarna, huruvida eleverna erhöll uppgifter vid sina studiebesök. Svaren framgår av tabell 90.

Som framgår av tabell 90 föreligger säkerställda skillnader på 0,001-nivån mellan de olika skolformerna. Det är folkskolan och flickskolan, som uppvisar högsta procenten ja-svar på frågan om förekomst av elevuppgifter i samband med studiebesök.

Uppgifternas art. I enkäten uppmanades lärarna att ange vilka slags uppgifter de gav eleverna i anslutning till studiebesöken.

Uppmaningen hörsammades i den utsträckning, som framgår av tabell 91.

Att kategorisera svaren har visat sig ogörligt, dels på grund av dessas ojämna kvalitet och dels beroende på formulärets konstruktion, som inte möjliggjorde att sätta svaren på denna fråga i säker relation till svaren på var besöken gjordes. Elevuppgifternas art växlar helt naturligt med var besöken görs.

Ett studium av svaren ger dock vid handen, att då studiebesöken gällt

TABELL 90. *Förekomsten av uppgifter i samband med studiebesök*

Skolform och årskurs	Svar: Ja Antal	Ja %	Nej Antal	Nej %	Antal klasser, totalt och i procent av hela materialet, i vilka studiebesök med uppgifter förekom läsåret 1958/59: Antal klasser	%
Folkskola 7	58	70	25	30	58	45
» 8	63	69	28	31	63	52
Enhetsskola 7	33	57	25	43	33	31
» 8	39	61	25	39	39	41
» 9y	25	43	33	57	25	27
» 9a, g	39	47	44	53	39	36
Realskola	53	48	57	52	53	41
Praktisk realskola	15	39	23	61	15	21
Flickskola	46	70	20	30	46	63
df	8					
χ^2	30,43					
P	***					

TABELL 91. *Antal svar, totalt och procentuellt, om elevuppgifternas karaktär i samband med studiebesök*

Skolform och årskurs	Antal svar	Svarsprocent
Folkskola 7	58	100
» 8	60	95
Enhetsskola 7	32	97
» 8	35	90
» 9y	25	100
» 9a, g	37	95
Realskola	52	98
Praktisk realskola	15	100
Flickskola	46	100

arbetsplatser och industrianläggningar, har uppgifterna mestadels bestått i att samla uppgifter om arbetets art, villkor och arbetsplatsens beskaffenhet. Redovisning tycks sedan ha skett genom muntliga eller skriftliga referat. Då sammanträden åhörts, har en viss fråga följts och eleverna har efteråt fått redogöra för procedurerna för dess behandling. Vid besök på offentliga inrättningar och sociala institutioner har besöken ofta gällt att ta reda på verksamhetens art och genom frågor till tjänstemän få kunskap om vissa bestämda saker.

Intervjuer

En arbetsform, som allmänt rekommenderas, är intervjuer. Från olika håll har påpekats (se kap. 22) att dessa utgör ett värdefullt inslag i samhällsundervisningen, ty därigenom kommer eleverna i direkt kontakt med samhällsinstitutionernas företrädare och blir i tillfälle att tillföra skolan värdefullt stoff. Därför sökte vi kartlägga förekomsten av intervjuer (bil. 2, fr. 18—19).

Vid bearbetningen av svaren har vi givit svarsalternativen skalvärdena 0—4, varvid 0 = Nej, ingen gång samt 4 = Ja, mycket ofta. För varje skolform har framräknats ett medianvärde. Några signifikansprövningar har inte företagits för skillnader mellan skolformerna, då vi anser att orter av olika strukturer måste inverka på förekomsten av lämpliga intervjuobjekt (jfr resonemanget på s. 212). Däremot har vi undersökt skillnaderna mellan åldersgrupperna inom respektive skolformer. Resultaten ges i tabell 92.

TABELL 92. *Förekomsten av intervjuer som arbetsform i samhällskunskap*

Skolform och årskurs	Svar procent	Mdn	Q_1	Q_3	Signifikansprövningar mellan åldersgrupperna df	χ^2	P
Folkskola 7	98	0,54	0,05	1,25	2	1,77	—
» 8	99	0,55	0,02	1,32	2	0,28	—
Enhetsskola 7	100	0,76	0,10	1,56	2	2,21	—
» 8	99	0,39	—0,06	1,30	2	0,20	—
» 9y	99	0,30	—0,10	0,92	2	4,70	—
» 9a, g	100	0,30	—0,10	1,07	2	0,19	—
Realskola	98	0,79	0,08	1,85	2	4,40	—
Praktisk realskola	96	0,18	—0,16	0,56	2	1,91	—
Flickskola	97	0,35	—0,08	1,37	2	0,80	—

Intervjun som arbetsform har ännu ytterst ringa utbredning, vilket de låga medianvärdena ger vid handen. Av de angivna svaren var 486 eller 53 % i svarskategorin Nej, ingen gång. Signifikansprövningen av skillnader mellan åldersgrupperna gav inga värden, som nådde upp till 0,05-nivån. Detta antyder, att någon ändring på kort sikt inte är att vänta under nuvarande förhållanden (jfr s. 207).

Beträffande resultaten kunde man väntat liknande tendenser som för studiebesök, nämligen att finna de högsta värdena, där vi har tätortsskolformer och de äldre eleverna. Så är dock icke fallet. Detta kan bero på att intervjun som arbetsform är av sent datum. Lärarna har inte fått någon utbildning i intervjumetodik och drar sig därför att använda arbetssättet, därav de låga medianvärdena och de enhetliga tendenserna.

På frågan om inom vilka moment av kursen som intervjuer sker, visade det sig att inom samtliga årskurser av folkskolan och enhetsskolan nämndes nr 3 det flesta antalet gånger, dvs. intervjuer liksom studiebesök äger framförallt rum då yrken och yrkesval behandlas. Inom den allmänna realskolan, praktiska realskolan och flickskolan kom nr 12 först. Intervjuer kommer här mest till användning, när sociala frågor och socialpolitik gås igenom.

Behandling av dagsaktuella händelser och problem

I de metodiska anvisningarna för alla skolformer påpekas önskvärdheten av att eleverna görs förtrogna med dagens samhälle. Aktuella problem bör gärna diskuteras och eleverna övas att hämta material från bl. a. dagspressen och radion samt att följa frågor av rikspolitisk och lokal karaktär.

I Blombergs (1957) undersökning i enhetsskolan 9 visade sig samtal om aktuella händelser vara den arbetsform i samhällskunskap som eleverna uppskattade mest. Detta stämde överens med lärarnas uppfattning. De värdesatte arbetssättet högst av de metodiska uppslag som de ställdes inför. Man kan därför vänta sig relativt höga värden på förekomsten av denna arbetsform, åtminstone i enhetsskolan 9.

Genom enkäten ville vi belysa omfattningen av den dagsaktuella orientering, som ges de unga genom skolämnet samhällskunskap (bil. 2, fr. 20—21).

Vid bearbetningen av svaren har vi följt den förut använda modellen dvs. vi har överfört svarsalternativen till en skala och därpå beräknat medianvärden för de skilda skolformerna. Signifikansprövningar har företagits av skillnader dels mellan skolformerna, dels mellan åldersgrupperna inom dessa. Resultaten framgår av tabell 93.

TABELL 93. *Förekomsten av dagsaktuella händelser och problem som stoff i undervisningen*

Skolform och årskurs	Svar					Signifikansprövningar mellan åldersgrupperna		
	Antal	%	Mdn	Q_1	Q_3	df	χ^2	P
Folkskola 7	130	100	2,54	1,88	3,19	2	1,31	—
» 8	121	100	2,78	2,08	3,39	2	3,69	—
Enhetsskola 7	106	100	2,31	1,74	3,20	2	4,94	—
» 8	95	100	2,70	1,98	3,45	2	4,03	—
» 9y	93	99	2,63	2,02	3,53	2	4,06	—
» 9a, g	108	99	2,88	2,08	3,75	2	0,78	—
Realskola	127	99	3,01	2,29	3,71	2	1,37	—
Praktisk realskola	71	99	2,68	2,04	3,57	2	7,39	*
Flickskola	73	100	3,56	2,84	4,03	2	3,54	—
df	8							
χ^2	46,07							
P	***							

Som framgår av tabell 93 föreligger en säkerställd skillnad mellan skolformerna på 0,001-nivån. De högsta medianvärdena uppvisar realskolan och flickskolan. Tendensen är här densamma som på frågan om klassdiskussioner (s. 205), dvs. arbetsformen tillämpas oftare med äldre än yngre elever, folkskola årskurs 8 har högre värde än folkskola 7 och i enhetsskolan har årskurs 7 det lägsta. (I enhetsskolan är dock medianvärdet högre för årskurs 8 än för 9 y. Skillnaden är dock inte signifikant, $\chi^2 = 0{,}19$.) En enda åldersdifferens är säkerställd, nämligen en på 0,05-nivån i praktiska realskolan, där de yngre lärarna uppvisar det högsta medianvärdet och de äldsta lärarna det lägsta.

De erhållna resultaten tyder på att dagsaktuella händelser och problem är någonting som tas upp och diskuteras relativt flitigt i skolorna i ämnet samhällskunskap. Här har tydligen rekommendationerna till lärarna slagit igenom. I hela materialet erhölls endast fyra stycken svar i kategorin Nej, ingen gång.

En genomgång av svaren på övriga frågor i anslutning till huvudfrågan visar, att de händelser och problem som tas upp och behandlas i våra skolor är av mycket skiftande art: internationella frågor, arbetsmarknadsproblem, religiösa frågor, politiska frågor på det lokala och det riks-

TABELL 94. *Förekomsten av tidningsläsning som arbetsform i samhällskunskap*

Skolform och årskurs	Svar		Mdn	Q_1	Q_3	Signifikansprövningar mellan åldersgrupperna		
	Antal	%				df	χ^2	P
Folkskola 7	129	99	1,12	0,52	1,84	2	4,21	—
» 8	120	99	1,34	0,79	2,01	2	1,78	—
Enhetsskola 7	105	99	1,29	0,72	1,93	2	0,17	—
» 8	90	95	1,25	0,63	2,00	2	1,25	—
» 9y	91	97	1,28	0,79	1,90	2	1,60	—
» 9a, g	109	100	1,33	0,72	2,09	2	6,95	*
Realskola	127	99	1,57	0,91	2,21	2	2,43	—
Praktisk realskola	71	99	1,16	0,64	1,76	2	0,36	—
Flickskola	73	100	2,02	1,62	2,43	2	1,16	—
df	8							
χ^2	57,97							
P	***							

politiska planet, skolfrågor, sociala frågor, rättegångar etc. Materialet erhålles från tidningar, radio och TV. Någon fullständig redovisning av svaren kan inte göras i detta sammanhang.

Tidningsläsning

En arbetsmetod, som har nära samband med orienteringen i dagsaktuella händelser och problem, är tidningsläsningen. Från skilda håll rekommenderas att låta eleverna läsa tidningar och att utnyttja det stoff, dessa har att erbjuda (se kapitel 22). Även tidningarnas plats i skolarbetet har vi sökt belysa med enkäten till lärarna (bil. 2, fr. 22—23).

Svarsalternativen har givits siffervärdena 0 till 4, varvid 0 = Nej, ingen gång och 4 = Ja, mycket ofta. Medianvärden har bestämts för de olika skolformerna. Signifikansprövningar har företagits med s. k. utsträckt mediantest, dels mellan skolformerna, dels inom dessa mellan olika åldersgrupper lärare. Resultaten ges i tabell 94.

Som framgår av tabell 94 är skillnaderna mellan skolformerna säkerställda på 0,001-nivån. Flickskolan har ett relativt högt medianvärde och skiljer sig från de andra skolformerna. Mellan dessa föreligger inga säkerställda differenser (df = 7, χ^2 = 1,74). En enda skillnad mellan åldersgrupperna är signifikant, nämligen en på 0,05-nivån i enhetsskolan

9 a, g. Här är det åldersgrupp 2, lärare i åldern 36—50 år, som uppvisar det högsta medianvärdet.

Tidningsläsning är sålunda en ganska utbredd arbetsform och förekom det aktuella läsåret i 86 % av klasserna. Den förekommer dock betydligt sparsammare än dagsaktuella händelser och problem men oftare än intervjuer.

Besök av fackmän

Som alternativ till studiebesök på samhälleliga institutioner och elevers intervjuer med dessas företrädare brukar rekommenderas att till klassen inbjuda olika slags fackmän och låta dessa redogöra för sin verksamhet, besvara frågor av eleverna och deltaga i diskussioner. I vilken utsträckning detta alternativ förekommer sökte vi även utröna genom lärarenkäten (bil. 2, fr. 24—26).

För varje skolform har angivits antalet ja-svar, vilka i tabell 95 ges både totalt och i procent av antalet besvarade enkäter. Någon signifikansprövning av skillnader mellan skolformerna har inte företagits, då vi anser att resultatet inte blir rättvisande, då dessa, som vi även tidigare påpekat, förekommer i orter av skilda strukturer, varför tillgången

TABELL 95. *Besök av fackmän i klasserna*

Skolform och årskurs	Ja-svar Antal	%	Signifikansprövningar mellan åldersgrupperna df	χ^2	P	Medianvärde för antalet besök (räknat på Ja-svar)	Q_1	Q_3
Folkskola 7	33	25	2	0,10	—	2,13	1,58	3,05
» 8	31	26	2	2,41	—	2,36	1,66	3,39
Enhetsskola 7	10	9	—	Förutsättn. ej uppfyllda		1,50	1,00	2,33
Enhetsskola 8	19	20	2	1,11	—	1,81	1,18	2,41
» 9y	30	32	2	2,31	—	1,80	1,13	2,57
» 9a, g	32	29	2	0,02	—	1,83	1,12	2,79
Realskola	44	34	2	3,31	—	1,68	1,08	2,32
Praktisk realskola	5	7	—	Förutsättn. ej uppfyllda		1,00	0,75	1,25
Flickskola	31	42	2	1,29	—	2,40	1,20	3,92

på fackmän säkert är högst olika. Inom skolformerna har vi undersökt skillnaderna mellan åldersgrupperna.

I tabell 95 ger vi även för varje skolform medianvärdet för antalet besök jämte värdena för 1:a och 3:e kvartilen.

Flickskolan uppvisar de högsta värdena beträffande både frekvenser och medianvärde. De lägsta värdena har enhetsskolan årskurs 7 och praktiska realskolan. Beträffande enhetsskolan årskurs 7 måste man beakta att undervisningen för dess elever fortsätter med årskurserna 8 och 9, varför eleverna inne i klassrummet under vissa förhållanden kan ha kommit i kontakt med ett flertal representanter för samhällslivet. Inga säkerställda skillnader mellan åldersgrupperna kan påvisas.

Förutom att uppge antalet besök ombads lärarna att lämna uppgift om vilka slags fackmän som inbjöds till klassen. På grund av det relativt lilla antalet klasser i vilka besök ägt rum, har vi vid redovisningen slagit ihop folkskolans årskurser till en grupp. På samma sätt har vi förfarit med enhetsskolan. Slutligen har vi låtit realskolan, praktiska realskolan och flickskolan bilda en grupp. De olika fackmännen har placerats i följande kategorier:

Arbetsförmedling, upplysning om studier.
Yrkesmän (som berättar om sitt yrke).
Organisationer.
Polismakten.
Statliga kommunala organ.
Övriga.

I tabell 96 ger vi dels antalet fackmän, som uppgivits som svar på

TABELL 96. *Olika fackmän som besökt skolklasser under samhällsundervisningen*

	Antal	Procentuell andel					
		Arbetsförmedling	Yrkesman	Organisationer	Polismakten	Statliga och kommunala organ	Övriga
Folkskolan	125	16	25	17	25	13	5
Enhetsskolan	158	20	35	9	8	27	2
Realskolan Praktiska realskolan Flickskolan	134	17	25	10	16	25	7

frågan, och dels den procentuella andelen därav som faller inom de olika kategorierna.

Inom folkskolan faller en fjärdedel av besöken på polismakten. Yrkesmän utgör ett lika stort antal medan kommunala och statliga förtroendemän endast utgör 13 % av besöken. Inom enhetsskolan och övriga högre skolformer utgör den senare kategorin en fjärdedel. Här når polismakten en relativt blygsam siffra medan yrkesmännens besöksantal är högre än för någon annan kategori.

Tolkningar av resultaten är som nämnts vanskliga, då vi vet för litet om strukturen i de orter, varifrån vi hämtat våra svar.

B. Yrkesskolan

Såsom fallet var med olika arbetsformer i klassrummet har vi även undersökt användandet av s. k. speciella arbetsformer inom yrkesskolan. Inte heller här har vi företagit någon indelning på undergrupper. Vi presenterar våra resultat med liknande uppställningsform för tabellerna som för den grundläggande skolan. Beräkningsgrunderna är desamma.

Studiebesök

Procentuella andelen ja-svar i tabell 97 är lägre än för någon skolform inom den grundläggande skolan. En förklaring till detta kan vara att eleverna inom andra ämnen åtnjuter studiebesök, vilkas resultat delvis kan komma samhällskunskapen till godo. Denna tolkning härrör sig från gjorda lärarkommentarer till vår fråga.

Som framgår av tabell 98 var det cirka hälften av klasserna med besök, som gjorde sådana i en omfattning, som överskred 2 st. per elev. Inom den grundläggande skolan har enhetsskolan 7 och praktiska real-

Tabell 97. *Förekomsten av studiebesök under läsåret 1958/59. Yrkesskolan*

Svar	Antal	%
Ja	137	49
Nej	142	51

Anm. Svarsprocenten var 98.

Tabell 98. *Medianvärdet och värdena för 1:a och 3:e kvartilen för antalet studiebesök inom yrkesskolan*

Antal svar	Antal studiebesök Mdn	Q_1	Q_3
126 (92 %)	2,04	0,29	3,48

skolan lägre värden. Värdet på 3:e kvartilen är för yrkesskolan relativt högt jämfört med våra övriga skolformer.

Tabell 99. *Former för studiebesök (i procent). Yrkesskolan*

Hel klass	Grupp	Ibland hel klass ibland grupp
93	3	4

Som tabell 99 visar, är det studiebesök med hel klass som dominerar.

Tabell 100. *Förekomsten av uppgifter i samband med studiebesöken. Yrkesskolan*

Svar				Antal klasser, totalt och i procent av hela materialet, i vilka studiebesök med uppgifter förekom läsåret 1958/59	
Ja		Nej			
Antal	%	Antal	%	Antal klasser	%
69	56	55	44	69	24

Inom knappt en fjärdedel av yrkesskolans klasser företogs inom samhällskunskapen studiebesök, förenade med uppgifter för eleverna (tabell 100). Frekvensen är på intet sätt anmärkningsvärd i jämförelse med övriga skolformer.

Intervjuer

TABELL 101. *Förekomsten av intervjuer som arbetsform i samhällskunskap inom yrkesskolan*

Svarsprocent	Mdn	Q_1	Q_3
93	0,10	— 0,20	0,49

I materialet var det 45 eller 16 % som uppgav sig ha använt intervjuer som arbetsform. Inte heller inom yrkesskolan har detta sätt att tillföra skolan stoff, vunnit någon terräng. Värdena är för övrigt lägre än för någon annan skolform.

Behandling av dagsaktuella händelser och problem

TABELL 102. *Förekomsten av dagsaktuella händelser och problem som stoff i undervisningen inom yrkesskolan*

Svar				
Antal	%	Mdn	Q_1	Q_3
274	96	2,47	1,80	3,31

Tabell 102 tyder på att dagsaktuella händelser och problem diskuteras relativt ofta. Med tanke på elevernas ålder är dock värdena ganska låga om vi jämför dem med skolformerna i den grundläggande skolan. Av dem som besvarat frågan var det 7 eller 2,55 % som svarade nej. (För övriga skolformer var motsvarande siffra 4 = 0,4 %.)

Tidningsläsning

TABELL 103. *Förekomsten av tidningsläsning inom yrkesskolan*

Svar				
Antal	%	Mdn	Q_1	Q_3
272	95	0,72	0,07	1,65

Tidningsläsning som arbetssätt tycks som framgår av tabell 103 inte alls ha slagit igenom i yrkesskolan. Av de 285 klasser som besvarade vår enkät var det 153, dvs. 56 %, som gav ja-svar. Yrkesskolan uppvisar bottenvärden även om vi ser på medianvärdena i tabell 94. Till och med folkskolan 7 som har det lägsta värdet av de övriga skolformer vi undersökt, har ett värde som är signifikant högre på 0,05-nivån.
($\chi^2 = 5{,}6$; df = 1)

Besök av fackmän

TABELL 104. *Besök av fackmän i yrkesskolan*

Ja-svar		Värdena för antalet besök		
Antal	%	Mdn	Q_1	Q_3
76	28	1,83	0,18	2,46

I fråga om besök av fackmän uppvisar yrkesskolan värden som faller väl in i ramen för övriga skolformer.

Kapitel 24. Jämförelser mellan grupparbetande och icke grupparbetande lärares arbetssätt

Analys av bakgrundsvariabler

När man i fråga om undervisningsmetoder talar om progressivt arbetssätt och ställer detta i motsats till den s. k. traditionella undervisningen, menar man vanligen de arbetsformer som i USA utvecklades i anslutning till bl. a. John Dewey och dennes verksamhet (se bl. a. Försöksverksamhet med nioårig enhetsskola s. 151). Dessa metoder tillämpades och utformades i vårt land mera systematiskt i samband med Elsa Köhlers aktivitetspedagogiska försöksarbete. Av den föregående framställningen framgår, att ämnet samhällskunskap erbjuder en rad arbetssätt som i sig rymmer goda möjligheter för aktivitet hos eleverna och samverkan dem emellan. Som vi påpekat tillämpas dock en del av dessa arbetsformer i ganska ringa omfattning. Något försök att närmare analysera vilka kategorier lärare som använder de skilda arbetssätten gjorde vi icke. Vi har dock funnit det vara av intresse att även söka belysa något av denna aspekt av samhällsundervisningen. Vi har därvid valt att undersöka i vad mån »progressivitet» är ett generellt drag hos lärare, dvs. om lärare som använder sig av ett aktivitetsbetonat arbetssätt i relativt stor utsträckning även begagnar sig av andra aktiverande möjligheter. Då grupparbetet alltid kommer in i bilden, då progressivt arbetssätt diskuteras och då just detta arbetssätt rekommenderats för bl. a. lärarutbildningsanstalterna (se s. 193 f) har vi tagit ut en grupp lärare som använder sig härav. Vi skall söka belysa i vilken utsträckning de även nyttjar övriga arbetsformer och därvid jämföra dem med lärare som ställer sig avvisande till grupparbete. Jämförelserna kommer sålunda att omfatta två kategorier, nämligen

1. de lärare inom varje skolform som på frågan om de använde grupparbete svarade med alternativet ingen gång. Gruppen betecknas i fortsättningen med I.

2. de lärare som på frågan om grupparbete svarade med något av alternativen emellanåt, ofta, mycket ofta. Gruppen betecknas med G.

Tabell 105. *Storleken av grupperna för jämförelser mellan icke grupparbetande (I) och grupparbetande (G) lärares utnyttjande av olika arbetsformer*

Skolform och årskurs	I	G
Folkskola 7	21	28
» 8	22	19
Enhetsskola 7	35	27
» 8	20	14
» 9 y	29	15
» 9 a, g	24	24
Realkola	31	22
Flickskola	22	15

Endast sådana lärare medtogs som hade svarat ja på frågan: Har Ni möjlighet att lägga upp och bedriva undervisningen i samhällslära på det sätt Ni själv önskar?

Önskvärt hade varit att kunna utskilja en undergrupp som svarat ofta och mycket ofta. Detta visade sig emellertid olämpligt på grund av det ringa antalet lärare, som svarat på detta sätt.

Med en uppdelning efter de redovisade riktlinjerna visade det sig, att praktiska realskolan endast fick två lärare i grupp G. Denna skolform uteslöts därför. Gruppernas storlek framgår av tabell 105.

De olika undergrupperna är relativt små, vilket medför, att signifikanta skillnader inom skolformerna blir svåra att erhålla. Då emellertid grupperna är många, kan man dock vänta sig att genomgående tendenser i materialet kommer fram på ett sätt, som tillåter vissa slutsatser.

Då det kan tänkas, att en lärares sätt att bedriva sin undervisning beror på uppfattningen om vad som är ämnets väsentligaste mål, skall vi även undersöka och redovisa de båda gruppernas svar på målsättningsfrågan (se s. 73). Andra faktorer, som kan rubriceras som yttre och tänkas inverka på undervisningens uppläggning är elevantalet och klassens struktur, dvs. om den är s. k. blandklass eller består av enbart flickor eller pojkar. Även dessa förhållanden blir föremål för prövning. Likaså undersökes, om de båda grupperna av lärare är likvärda, då det gäller fördelningen av kvinnliga och manliga lärare samt uppdelning på åldersgrupper. Vi har därvid använt oss av chi^2-test och inom varje skolform prövat om de båda kategorierna skilde sig från varandra. Resultaen framgår av tabell 106.

I de fall, då förutsättningarna för användandet av chi^2-test var upp-

TABELL 106. *Resultaten av signifikansprövningar med chi²-test mellan kategorierna I och G inom olika skolformer avseende fördelningen på kvinnliga och manliga lärare*

Skolform och årskurs	df	χ^2	P
Folkskola 7	1	3,49	—
» 8	1	0,58	—
Enhetsskola 7	1	0,53	—
» 8	x		
» 9 y	x		
» 9 a, g	x		
Realskola	1	1,85	—
Flickskola	x		

x förutsättningarna för användandet av chi²-test ej uppfyllda.

fyllda, nådde inga värden upp till signifikansnivån 0,05. De båda kategorierna I och G är att betrakta som likvärda, varför eventuella olikheter i svar ej kan förklaras med skillnader i fördelningen på manliga och kvinnliga lärare. Vi kommer därför inte att göra någon uppdelning av svar med avseende på lärarens kön.

Vi undersökte även fördelningarna på de olika åldersgrupperna för de bägge kategorierna. Chi²-värdena för de utförda signifikansprövningarna framgår av tabell 107.

Som framgår av resultaten i tabell 107 skiljer sig inte de båda grupperna I och G åt med avseende på fördelningarna av lärare i olika ål-

TABELL 107. *Resultaten av signifikansprövningar med chi²-test mellan kategorierna I och G inom olika skolformer avseende fördelningarna på olika åldersgrupper av lärare*

Skolform och årskurs	df	χ^2	P
Folkskola 7	2	0,48	—
» 8	2	0,58	—
Enhetsskola 7	2	3,41	—
» 8	2	0,00	—
» 9 y	2	1,53	—
» 9 a, g	2	5,77	—
Realskola	1	1,68	—
Flickskola	1	1,16	—

dersgrupper. Eventuella skillnader beträffande sättet att arbeta kan inte sägas bero på olikheter i ålderssammansättning. Därmed kan vi sägas ha utbildningsfaktorn under kontroll i den mån denna är avhängig olika tidsperioder.

Som vi redan tidigare framhållit, var vi även intresserade av elevantalet i de olika klasserna och elevernas kön. Detta hade vi i frågeformuläret uppmanat lärarna att lämna uppgift om. Vid jämförelserna mellan grupperna I och G beträffande elevantalet, har vi dragit en gräns vid 25 och prövat med chi²-test, om det förelåg några skillnader mellan grupperna med avseende på antalet klasser som underskred respektive överskred denna gräns. Resultaten ges i tabell 108.

TABELL 108. *Resultaten av signifikansprövningar med chi²-test mellan kategorierna I och G inom olika skolformer med avseende på antalet klasser som underskred respektive överskred elevantalet 25*

Skolform och årskurs	df	χ^2	P
Folkskola 7	1	0,67	—
» 8	1	0,67	—
Enhetsskola 7	1	0,36	—
» 8	1	1,94	—
» 9 y	1	0,00	—
» 9 a, g	1	0,00	—
Realskola	1	2,07	—
Flickskola	1	1,36	—

Klassernas fördelning på blandklass, pojkklass och flickklass framgår av tabell 109.

Resultaten i tabell 108 och sammanställningarna i 109 visar, att de båda kategorierna I och G är likvärda inom samtliga undersökta skolformer, vad gäller elevantal och fördelningar på blandklass, flickklass och pojkklass. Eventuella olikheter i resultat beträffande tillämpningen av olika arbetsformer kan därför icke förklaras härav, dvs. lärarna har icke av dessa yttre omständigheter tvingats in i vissa arbetsätt, som kan ge utslag i signifikanta skillnader mellan gruppvärden.

TABELL 109. *Klasserna inom kategorierna I och G inom olika skolformer fördelade på blandklass, flickklass och pojkklass*

Skolform och årskurs	Kategori	Antal	Uppgift saknas	Blandklass	Flickklass	Pojkklass
Folkskola 7	I	21	—	21	0	0
	G	28	—	27	0	1
» 8	I	22	—	14	3	5
	G	19	—	15	2	2
Enhetsskola 7	I	35	1	33	1	0
	G	27	1	23	2	1
» 8	I	20	1	17	1	1
	G	14	—	12	1	1
» 9 y	I	29	—	19	5	5
	G	15	2	9	2	2
» 9 a, g	I	24	—	24	0	0
	G	24	—	24	0	0
Realskola	I	31	—	26	2	3
	G	22	1	20	0	1
Flickskola	I	22	—	0	22	0
	G	15	—	0	15	0

Sammanfattning av analyserna

Innan vi närmare undersöker, huruvida icke grupparbetande lärare skiljer sig från dem som uppgivit sig arbeta med grupper, vad gäller användandet av olika arbetssätt, har vi sökt utröna, om de båda kategorierna skiljer sig åt i några avseenden, som kan tänkas påverka deras sätt att bedriva undervisningen. Sålunda har vi jämfört dem beträffande lärarnas fördelning på kön och ålder samt med avseende på elevantalet. Inga skillnader mellan grupperna inom någon skolform har kommit fram, varför vi drar den slutsatsen att eventuella skillnader i resultat i fråga om tillämpning av skilda arbetsformer måste föras tillbaka på andra faktorer.

Målsättningsfrågan

Redan tidigare har framhållits, att lärarens sätt att arbeta i klassrummet kan hänga samman med vederbörandes undervisningsfilosofi, dvs.

vad som anses, att undervisningen ytterst syftar till. Därvid faller det sig naturligt att tänka på vad man kan kalla skolans dubbla målsättningar, dels uppfostran som »avser karaktärens utformande, känslo- och viljelivets utveckling, de allmänna egenskapernas daning» och dels undervisning, som »åsyftar bibringandet av kunskaper och färdigheter av skilda slag» (SOU 1946: 31, s. 8). Dessa uppgifter är naturligtvis intimt relaterade till varandra. Enligt skolkommissionen var nämligen själva arbetssättet det viktigaste medlet vid personlighetsdaningen (Arvidson 1950, s. 64). »Lägges arbetet på det riktiga sättet, bör det kunna fostra eleverna till självständighet och samarbetsförmåga» (a a. s. 64). Som vi tidigare påpekat, rekommenderade skolkommissionen grupparbete till mera allmänt bruk (s. 193). Det ligger därför nära till hands anta, att lärare, som ser på sina uppgifter på liknande sätt som skolkommissionen gett uttryck för och därvid använder sig av grupparbete som arbetsform, i betydande utsträckning ansluter sig till den målsättning för samhällsundervisningen som vi formulerade: Undervisningen skall utveckla vissa egenskaper såsom samarbetsvilja, ansvarskänsla och respekt för lagar och överenskommelser.

Vi menar alltså, att utövandet av grupparbete kan vara betingat av lärarens allmänna syn på sina uppgifter, vederbörandes undervisningsfilosofi. För att belysa denna fråga har vi bearbetat de bägge kategorierna I:s och G:s svar på den s. k. målsättningsfrågan och inom varje skolform företagit signifikansprövningar med mediantest mellan dem. Resultaten framgår av tabell 110.

Av tabell 110 framgår att på formulering 3, där samhällsundervisningens viktigaste uppgift anges vara att utveckla vissa egenskaper, uppträder två signifikanta skillnader mellan lärarkategorierna, varav en på 0,05 och en på 0,001-nivån. I båda fallen är det de grupparbetande lärarna, som betonar denna sida av undervisningen. Som en väntad statistisk effekt av detta följer de formuleringar kategori I värdesätter mera än G. I båda fallen rör det sig om formuleringar, som framhäver kunskapsmeddelandet. Formulering 2, eleverna skall bibringas kunskaper om samhällets organisation har för övrigt i sju fall erhållit lägre medianvärde av de icke-grupparbetande. Man kan dock icke tala om några genomgående tendenser i materialet som tyder på väsentliga olikheter mellan kategorierna I och G beträffande samhällsundervisningens uppgifter, såsom dessa kommer till uttryck genom ställningstagande till våra målsättningsformuleringar.

TABELL 110. *Resultat på målsättningsfrågan för icke grupparbetande (I) och grupparbetande (G) lärare. Rangnummer på de olika förslagen grundade på medianvärdena samt resultat av signifikansprövningar med mediantest*

Skolform och årskurs	Kategori	Målsättningsformulering: Behovet av samh. gruppbildning Mdn	Rang	χ^2	P	Kunskaper om samh. organisation Mdn	Rang	χ^2	P	Utveckla vissa egenskaper Mdn	Rang	χ^2	P	Kunskaper om hur samh. fungerar Mdn	Rang	χ^2	P	Orient. om medborg. uppg. och problem Mdn	Rang	χ^2	P
Folkskola 7	I	4,69	5	0,125	—	3,75	4	0,125	—	1,60	1	0,030	—	3,56	3	0,340	—	1,91	2	1,036	—
	G	4,63	5			3,70	3			1,50	1			3,73	4			1,65	2		
» 8	I	4,94	5	0,518	—	2,93	3	7,595	**	2,06	2	11,539	***	3,36	4	0,213	—	1,67	1	1,188	—
	G	4,77	5			3,95	4			1,13	1			3,19	3			2,13	2		
Enhetsskola 7	I	4,61	5	0,101	—	3,27	4	2,025	—	2,25	2	1,470	—	3,07	3	0,650	—	1,44	1	0,044	—
	G	4,54	5			3,78	4			1,67	2			3,43	3			1,50	1		
» 8	I	4,33	5	0,619	—	3,16	3	2,689	—	2,00	2	0,000	—	3,83	4	0,619	—	1,27	1	2,258	—
	G	3,75	4			4,13	5			2,00	1—2			3,33	3			2,00	1—2		
» 9 y	I	4,78	5	0,022	—	3,05	3	0,170	—	2,27	2	6,144	*	3,44	4	3,964	*	1,35	1	3,134	—
	G	4,64	5			3,50	3			1,11	1			4,10	4			1,86	2		
» 9 a, g	I	3,83	4	1,802	—	3,90	5	0,088	—	2,00	2	0,447	—	3,33	3	0,000	—	1,80	1	2,296	—
	G	4,68	5			3,94	4			2,33	2			3,33	3			1,33	1		
Realskola	I	4,69	5	1,023	—	1,88	1	1,735	—	4,05	4	3,222	—	2,18	2	1,580	—	2,75	3	1,126	—
	G	4,13	5			3,58	4			3,00	3			2,60	2			2,13	1		
Flickskola	I	4,81	5	0,129	—	2,21	2	3,443	—	3,30	4	0,828	—	3,00	3	2,592	—	1,75	1	0,240	—
	G	4,91	5			2,60	3			3,71	4			2,14	2			1,43	1		

TABELL 111. *Arbetsformer i klassrummet. Jämförelser mellan icke grupparbetande (I) och grupparbetande (G) lärare. Mdn-värden och resultat av signifikansprövningar*

Skolform och årskurs	Kategori	Arbetsform: Klassundervisning Mdn	χ^2	P	Gemensamma arbetsuppg. Mdn	χ^2	P	Ind. arbetsuppgift Mdn	χ^2	P	Klassdiskussioner Mdn	χ^2	P	Samman-träden Mdn	χ^2	P	Grupp-diskussioner Mdn	χ^2	P	Studiecirkelform Mdn	χ^2	P
Folkskola 7	I	3,35	0,018	—	1,80	0,883	—	0,78	1,231	—	1,58	1,023	—	1,00	0,065	—	0,06	0,292	—	0,03	0,288	—
	G	3,30			2,43			0,97			1,88			1,13			0,21			0,12		
» 8	I	3,81	7,030	**	2,10	0,004	—	1,00	0,003	—	2 00	1,813	—	0,88	0,153	—	0,15	0,375	—	0,02	0,269	—
	G	3,05			2,33			1,25			1,69			0,83			0,39			0,11		
Enhetssk. 7	I	3,67	17,986	***	2,33	3,328	—	0,58	4,124	*	1,64	0,983	—	0,69	1,383	—	0,03	1,607	—	0,01	0,493	—
	G	2.54			2,81			1,19			1,91			0,96			0,32			0,18		
» 8	I	3,41	0,052	—	2,33	5,110	*	0,88	0,250	—	1,94	0,139	—	0,64	0,035	—	0,03	0,170	—	0,00	0,045	—
	G	3,33			3,06			1,14			1,67			0,79			0,43			0,04		
» 9 y	I	3,60	2,908	—	1,90	0,004	—	0,50	4,772	*	2,00	1,463	—	0,92	0,107	—	0,08	0,217	—	0,08	0,020	—
	G	3,05			2,31			1,50			1,60			1,30			0,38			0,11		
» 9 a, g	I	3,58	4,356	*	1,88	5,372	*	0,86	2,015	—	1,96	0,031	—	0,83	0,000	—	0,13	12,642	***	0,05	0,128	—
	G	3,03			2,70			1,63			2,00			0,83			1,06			0,11		
Realskola	I	3,85	3,684	—	1,55	3,242	—	1,15	1,578	—	2,13	0,004	—	0,60	1,627	—	0,05	0,906	—	0,00	0,033	—
	G	3,44			2,11			1,71			2,20			1,11			0,29			0,03		
Flickskola	I	3,81	0,744	—	2,08	3,893	*	1,86	0,016	—	2,39	2,293	—	0,64	1,556	—	0,12	12,153	***	0,03	0,248	—
	G	3,56			2,93			1,94			2,88			1,25			1,67			0,22		
Högst median-värde	I		8			0			0			3			1			0			0	
	G		0			8			8			5			6			8			8	

Arbetsformer i klassrummet

Vår huvuduppgift var att belysa omfattningen av olika arbetssätt för kategorierna I och G. Liksom tidigare, då vi utfört sådana undersökningar, skiljer vi mellan arbetssätt i klassrummet och mer speciella arbetsformer.

Inom varje skolform (årskurs) har vi med mediantest utfört signifikansprövningar mellan I och G. Resultaten återfinns i tabell 111, som längst ner visar tendenserna i materialet, dvs. i hur många fall I respektive G uppvisar högst medianvärde på ett arbetssätt, vilket innebär att arbetssättet användes mera.

Resultaten i tabell 111 tyder på olikheter mellan de icke grupparbetande lärarna (I) och de grupparbetande (G) beträffande sättet att bedriva undervisning i klassrummet. I fråga om klassundervisning har kategori I högre värden inom samtliga skolformer. Tre av differenserna är statistiskt säkerställda. Då det gäller gemensamma arbetsuppgifter, individuella arbetsuppgifter, gruppdiskussioner och studiecirkelform är resultatet det omvända. Här är det inom varje skolform G som når det högsta värdet. Teckentest visar att möjligheterna för slumpen att åstadkomma detta är mindre än 0,01. Även beträffande sammanträden är tendensen liknande såtillvida att G har högst värde i sex fall mot ett för I. Den enda arbetsform som inte uppvisar någon enhetlig tendens är klassdiskussioner. Här är skillnaderna mellan kategorierna små. Detta förvånar inte. Klassdiskussioner med läraren som ordförande kan te sig som ett lämpligt arbetssätt att bryta arbetsrutinen, både då man arbetar med klassundervisning och med grupparbete.

Resultaten tyder sålunda på att det framför allt är de grupparbetande lärarna som anammar och tillämpar de alternativa arbetsformer som skolmyndigheter och pedagogiska rådgivare rekommenderar för att bryta en alltför dominerande klassundervisning i klassrummet. Vi skall nu undersöka, om denna tendens står sig, då vi tar reda på hur mera speciella arbetsformer kommer till användning.

Speciella arbetsformer

Förutom arbetsformerna i klassrummet har vi även bearbetat kategorierna I:s och G:s svar som gällde de arbetssätt, som vi rubricerat som mera speciella. Resultaten ges i tabell 112 och 113.

Beträffande studiebesök visar våra resultat, att de båda kategorierna inte skiljer sig nämnvärt från varandra. Antalet besök tenderar att vara

TABELL 112. *Förekomsten av studiebesök och deras utformning hos kategori I och G*

Skolform och årskurs	Kategori	Förekomst av studiebesök: Ja Antal	Ja %	Nej Antal	Nej %	Antal studibesök: Antal svar	Mdn	Q_1	Q_3	Form för studiebesöken i % av svaren: Hel klass	Grupp	Ibland hel klass ibland grupp	Uppgifter i samband med studiebesök: Ja Antal	Ja %	Nej Antal	Nej %	Klasser i hela mat. med studiebesök och uppg. Antal	Klasser i hela mat. med studiebesök och uppg. %
Folkskola 7	I	15	71	6	29	15	2,14	1,61	2,81	93	7	0	9	64	5	36	9	43
	G	16	57	12	43	13	3,13	2,13	4,38	56	0	44	16	100	0	0	16	57
» 8	I	15	68	7	32	14	3,25	2,00	5,00	87	7	7	7	47	8	53	7	32
	G	17	89	2	11	15	3,75	2,42	5,25	71	6	24	13	76	4	24	13	68
Enhetsskola 7	I	16	46	19	54	14	1,20	0,85	2,00	94	0	6	6	38	10	63	6	17
	G	15	56	12	44	12	1,93	1,64	2,21	67	8	25	11	73	4	27	11	41
» 8	I	14	70	6	30	14	3,00	2,25	4,00	57	7	36	8	57	6	43	8	40
	G	8	57	6	43	7	3,13	2,69	3,63	38	12	50	4	50	4	50	4	29
» 9 y	I	16	55	13	45	16	2,70	1,75	3,50	94	0	6	4	25	12	75	4	14
	G	9	60	6	40	9	3,00	2,55	3,45	56	0	44	6	67	3	33	6	40
» 9 a, g	I	18	75	6	25	18	1,64	1,06	2,29	94	0	6	9	50	9	50	9	38
	G	21	91	2	9	21	2,71	2,13	3,46	62	0	38	14	67	7	33	14	58
Realskola	I	26	87	4	13	25	2,71	1,71	3,69	96	4	0	9	35	17	65	9	29
	G	21	95	1	5	19	4,00	2,85	5,31	62	19	19	13	65	7	35	13	59
Flickskola	I	20	91	2	9	20	3,75	2,50	5,00	95	0	5	10	56	8	44	10	45
	G	14	93	1	7	13	6,00	4,25	6,85	71	0	29	12	86	2	14	12	80

TABELL 113. *Förekomsten av intervjuer, behandling av dagsaktuella händelser, tidningsläsning och besök av fackmän hos kategorierna I och G*

Skolform och årskurs	Kategori	Arbetsform: Intervju Svars-%	Intervju Mdn	Intervju χ^2	Intervju P	Behandling av dagsaktuella händelser Antal	Behandling %	Behandling Mdn	Behandling χ^2	Behandling P	Tidningsläsning Antal	Tidningsläsning %	Tidningsläsning Mdn	Tidningsläsning χ^2	Tidningsläsning P	Besök av fackmän Antal	Besök %	Besök Mdn
Folkskola 7	I	95	0,27	2,922	—	21	100	2,29	0,206	—	21	100	0,94	0,529	—	4	19	2,50
	G	100	0,83			28	100	2,59			28	100	1,36			8	29	2,17
» 8	I	100	0,35	0,191	—	22	100	2,32	3,502	—	22	100	1,28	0,003	—	5	23	3,00
	G	100	0,56			19	100	3,11			19	100	1,29			6	32	2,00
Enhetsskola 7	I	100	0,33	13,999	***	35	100	2,36	0,213	—	34	97	1,18	5,661	*	1	3	2,00
	G	93	1,68			27	100	2,58			27	100	1,72			3	22	1,83
» 8	I	95	0,09	0,187	—	20	100	2,75	0,011	—	19	95	0,71	1,876	—	4	20	1,50
	G	100	0,50			14	100	3,00			14	100	1,50			1	7	2,00
» 9 y	I	100	0,08	2,547	—	28	97	2,50	0,529	—	27	93	1,18	0,889	—	13	45	1,67
	G	93	1,00			15	100	2,86			14	93	1,50			2	13	3,00
» 9a,g	I	100	0,16	8,348	**	24	100	2,61	4,083	*	24	100	1,03	14,083	***	6	25	2,00
	G	100	1,06			24	100	3,50			24	100	2,28			12	50	1,83
Realskola	I	100	0,24	10,772	**	31	100	2,79	0,864	—	31	100	1,38	1,099	—	10	32	1,75
	G	100	1,94			22	100	2,96			22	100	1,88			10	45	2,13
Flickskola	I	100	0,15	7,359	**	22	100	3,12	4,149	*	22	100	1,85	1,168	—	5	23	3,00
	G	100	0,44			15	100	3,75			15	100	2,19			8	53	3,00
Högst medianvärde	I		0					0					0					
	G		8					8					8					

större inom G än I. Inom varje skolform har nämligen G det högre värdet. När det gäller former för besöken, lägger vi märke till att hos I företas de oftare med hel klass. I sju fall mot ett uppvisar kategori G högre värden, då det gäller i vilken utsträckning uppgifter ges i samband med besöken. Vi finner sålunda vissa genomgående tendenser i materialet.

Tabell 113 visar, att besök av fackmän förekommer i så ringa omfattning att vidare bearbetningar och analyser ter sig meningslösa. I fråga om intervjuer, behandling av dagsaktuella händelser och tidningsläsning har vi erhållit åtta skillnader mellan grupperna som når över signifikansnivån 0,05. Dessa liksom de differenser som inte når upp till denna nivå, går alla i samma riktning. Arbetssätten förekommer mest hos de grupparbetande lärarna. Man kan således tala om statistiskt säkerställda tendenser i materialet. Förhållandena är desamma som vi fann beträffande arbetsformer i klassrummet. De båda kategorierna I och G skiljer sig åt som grupper i fråga om undervisningens utformning och det är framför allt de grupparbetande lärarna som tillämpar de arbetssätt, som rekommenderas i aktivitetsbefrämjande syfte.

Lärobokens användning och hemuppgifter

Bearbetning har även skett av de båda lärarkategorierna I:s och G:s svar beträffande avvikelser från den använda läroboken och i vilken utsträckning de ger hemuppgifter av annat slag än läxor ur läroboken. De resultat som vi tidigare presenterat visade, att de grupparbetande lärarna oftare använde mera fria arbetsformer än de icke-grupparbetande. Man kan därför vänta sig att detta förhållande slår igenom även då det gäller hemuppgifter, nämligen på så sätt att kategori G oftare än I ger hemuppgifter som icke direkt anknyter till läroboken. Arbetssätten i sig själva inbjuder ju till att tillföra skolan och undervisningen stoff, som måste tas någon annanstans ifrån än läroboken. I tabell 114 ger vi de båda gruppernas svar på frågan om läroboken följdes i stort sett eller ej.

På frågan i vilken utsträckning läroboken följs, fick vi för svaret »följs i stort sett» fram högre procentsiffra för kategori I inom samtliga skolformer utom folkskola 8. Detta tyder på att de grupparbetande lärarna arbetar friare gentemot läroboken än de icke-grupparbetande. Den uppställda hypotesen är med teckentest bekräftad med en säkerhet av 0,05. En granskning av använda läroböcker ger ingen annan förklaring

TABELL 114. *Kategorierna I och G:s svar på frågan hur den använda läroboken följes. Svar i %*

Skolform	Kategori	Svars-procent	Läroboken följes i stort sett	Läroboken följes med avvikelser	Läroboken följes ej
Folkskola 7	I	100	81	19	0
	G	100	79	14	7
» 8	I	100	73	27	0
	G	100	95	5	0
Enhetsskola 7	I	100	86	6	9
	G	100	70	22	7
» 8	I	100	95	5	0
	G	100	79	21	0
» 9 y	I	100	69	21	10
	G	100	53	35	12
» 9 a, g	I	100	75	25	0
	G	100	29	54	17
Realskola	I	100	71	29	0
	G	100	55	45	0
Flickskola	I	100	73	23	5
	G	100	67	20	13

till resultatet, dvs. ingen speciell lärobok återfinns hos kategori G i motsats till I.

På frågan om lärarna gav hemuppgifter av annat slag än läxor ur läroboken fanns tre svarsmöjligheter: »Nej, praktiskt taget aldrig», »Ja, men sporadiskt» och »Ja, regelbundet» (bil. 2, fr. 31). I tabell 115 ger vi den procentuella andelen svar, som föll på de olika alternativen.

Som framgår av tabellen går resultaten i den förväntade riktningen. Inom varje skolform är det procentuellt sett fler i kategori G än I som har besvarat frågan jakande, dvs. de ger eleverna hemuppgifter av andra slag än läxor ur läroboken. Om vi ser på de båda svarsalternativen för »ja, sporadiskt» respektive »regelbundet», finner vi att övervikten för ja-svaren för de grupparbetande lärarna är att finna med svaret sporadiskt. I alternativet regelbundet möter vi inga enhetliga tendenser. Här visar sig i synnerhet de grupparbetande lärarna inom realskolan ge hemuppgifter, som inte har den traditionella formen av läxor.

TABELL 115. *Hemuppgifter av andra slag än läxor ur läroboken för kategorierna I och G. Procentuella andelen svar på tre olika svarsalternativ*

Skolform och årskurs	Kategori	Svars-procent	Svar: Nej praktiskt taget aldrig	Svar: Ja, men sporadiskt	Svar: Ja, regelbundet
Folkskola 7	I	100	57	38	5
	G	96	15	81	4
» 8	I	100	59	32	9
	G	100	37	58	5
Enhetsskola 7	I	100	37	49	14
	G	96	15	69	15
» 8	I	100	40	60	0
	G	93	17	75	8
» 9 y	I	100	66	28	7
	G	100	7	93	0
» 9 a, g	I	100	38	50	13
	G	92	9	82	9
Realskola	I	100	39	39	23
	G	95	10	43	48
Flickskola	I	100	32	59	9
	G	100	0	80	20

Individualanalyser av grupparbetande lärares svar

När vi sökte belysa grupparbetande lärares sätt att bedriva undervisning i jämförelse med dem som icke använder denna arbetsform, hade det som tidigare framhållits, varit önskvärt att kunna röra sig med en grupp som begagnade arbetssättet ofta eller mycket ofta. På grund av det ringa antalet som svarade med dessa alternativ, visade sig ju detta ogörligt. Någon kategori med gruppvärde, som tillåtit vidare statistisk bearbetning hade nämligen inte kommit fram. För att ändock ge en belysning åt dessa lärares sätt att utforma undervisningen, har vi i stället valt att ge en sammanställning i tabellform för de enskilda värdena. Den återfinns i bil. 7 (tabell 141), där vi alltså i detalj kan studera de

enskilda svaren på vissa frågor från de lärare, som ofta använder grupparbete.

Vad beträffar målsättningsfrågan visar det sig att de flesta förstaplaceringarna, åtta stycken vardera av tjugofyra möjliga har erhållits av nr 3, dvs. undervisningen skall befrämja utvecklingen av vissa egenskaper, och nr 5, dvs. undervisningen skall ge orientering om medborgerliga uppgifter. Man kan dock icke tala om några enhetliga tendenser i materialet. Sålunda finns hos varje målsättningsformulering med undantag av nr 5 hos vilken rangnummer 4 saknas, alla tänkbara rangnummer representerade. Materialet ger intet underlag att hävda, att det är en bakomliggande undervisningsfilosofi, som gör att lärarna i stor utsträckning begagnar sig av grupparbete som arbetsform.

Svaren för arbetsformerna i klassrummet visar låga värden för klassundervisning om man jämför med vad som generellt gäller för de skilda skolformerna. En del lärare har dock förklarat sig använda klassundervisning mycket ofta. Om vi granskar dessa lärares svar för andra arbetssätt finner vi en förklaring härtill. Alla övriga arbetsformer kommer endast obetydligt till användning. Studiecirkelform har sju lärare uppgivit sig begagna, en ganska hög siffra mot bakgrunden av den ringa användning detta arbetssätt tycks ha. Ganska allmänt tycks gälla för den redovisade lärarkategorin, att förutom grupparbete, som användes ofta, kommer klassundervisning jämte några av de övriga arbetsformerna olika för olika lärare, till relativt flitig användning medan ett par tre stycken av de övriga arbetssätten nyttjas i ytterst ringa omfattning.

För mera speciella arbetsformer noterar vi de synnerligen höga värdena för behandling av dagsaktuella händelser och problem. Även intervjuer och tidningsläsning tillämpas mera än inom de grupper, vilkas centralvärden vi tidigare redovisat i olika sammanhang. Någonting annat som också är utmärkande för den här analyserade gruppen, är det stora antalet lärare som regelbundet ger hemuppgifter av annat slag än läxor ur läroboken.

Sammanfattning

För att undersöka om ett progressivt arbetssätt i samhällskunskap, hos oss definierat som användande av grupparbete som arbetsform, är ett generellt drag, dvs. om lärare som använder sig härav också begagnar sig relativt flitigt av andra arbetsformer som anses framkalla elevaktivitet, har vi jämfört en grupp lärare som tillämpar grupparbete med en som inte gör det. Jämförelserna har omfattat samtliga skolformer (års-

kurser) med undantag av praktiska realskolan. De båda kategorierna befanns likvärda inom samtliga skolformer med avseende på elevantal i klasserna samt lärarnas fördelning på kön och åldersgrupper. Vi jämförde även de båda gruppernas svar på den s. k. målsättningsfrågan. Några väsentliga skillnader kom inte fram. Så långt vi kunnat finna är det inte någon speciell »undervisningsfilosofi» som ligger bakom olika sätt att bedriva undervisning. Detta utesluter givetvis inte skillnader i attityder till elever och arbetsformer.

Beträffande arbetsformer i klassrummet fann vi, att det var de grupparbetande lärarna, som i största utsträckning använder de arbetssätt, som metodiska anvisningar och pedagogiska rådgivare rekommenderar för att åstadkomma elevaktivitet. Denna tendens stod sig, då vi undersökte mera speciella arbetsformer. De grupparbetande lärarna visade sig även stå friare gentemot den använda läroboken än den andra kategorin och brukade oftare ge andra hemuppgifter än läxor ur läroboken.

Vi utförde även en särskild analys av svaren från de lärare som uppgav sig ofta använda grupparbete. Dessa lärare visade sig i synnerhet vara de som tillämpade de olika arbetsformer, som ämnet inbjuder till.

Av resultaten att döma, tycks de grupparbetande lärarna vara de som i större utsträckning relativt flitigt använder ett flertal skilda arbetssätt. Progressivitet, sådan den i varje fall kommer till uttryck i samhällskunskap, skulle sålunda vara ett generellt pedagogiskt drag.

Kapitel 25. Sammanfattning av undersökningen rörande tillämpade arbetsformer i samhällskunskap

I den föregående framställningen har i flera sammanhang framhållits, vilken betydelse som arbetsformerna tillmäts, då det gäller att förverkliga målen för samhällsundervisningen. Skolmyndigheterna har i sina metodiska anvisningar betonat vikten härav, och i den pedagogiska fackpressen redogörs för erfarenheter av vissa arbetssätt, som lärarna anbefalls att ta efter. Det var därför vi fann det angeläget att närmare undersöka arbetssätten i samhällsundervisningen för att belysa i vilken utsträckning en del rekommenderade metoder kom till bruk inom det skolsystem, som rådde i vårt land vid tiden för undersökningens genomförande.

Undersökningen har omfattat skolformer på den grundläggande skolans högstadium. För ytterligare belysning av en del frågeställningar har vi också tagit med resultat från yrkesskolan.

Brist på hjälpmedel av olika slag tycks inte i någon större utsträckning ha tvingat lärarna att lägga upp undervisningen på annat sätt än de själva har önskat.

Resultaten tyder på att den traditionella klassundervisningen är den förhärskande arbetsformen. Därjämte förekommer i relativt stor utsträckning gemensamma arbetsuppgifter och klassdiskussioner med läraren som ordförande. En del särskilt rekommenderade arbetsformer, såsom grupparbete, individuella arbetsuppgifter och studiecirkelform användes i ytterst ringa omfattning i samhällsundervisningen. Detta gäller både för den grundläggande skolan och för yrkesskolan.

Av mera speciella arbetsformer kan nämnas studiebesök, vilka företas av flertalet klasser, men i stor utsträckning utan att eleverna ges några uppgifter i samband med besöken. Dagsaktuella händelser och problem tas allmänt upp till behandling, särskilt för äldre elever. Däremot synes inte intervjuer och besök av fackmän förekomma i någon större utsträck-

ning. Dessa arbetssätt torde på sina håll vara ganska svåra att genomföra.

Skillnader mellan olika skolformer beträffande undervisningens utformning måste tolkas med beaktande av deras förekomst i skilda samhällstyper samt olikheter i fråga om elevmaterial och lärarnas arbetsförhållanden.

Av skolformerna uppvisade praktiska realskolan ett flertal extremvärden. Här har vi i förhållande till kursens omfattning jämförelsevis ringa undervisningstid till förfogande. Detta tycks medföra att lärarna i stor utsträckning håller sig till klassundervisning. Vilka inverkningar som härvidlag kan tillskrivas lärarnas utbildning och eleverna, har vi inte kunnat avgöra med det material som stått till vårt förfogande.

Då enhetsskolan är en försöksverksamhet för vilken arbetsformernas betydelse kraftigt understrukits och verksamheten underlättats genom konsulenter och kurser, hade vi, trots skolformens svårigheter med lärarrekrytering, väntat att här oftare finna aktivitetsbetonade arbetssätt än i de övriga skolformerna.

Några mera anmärkningsvärda skillnader mellan skolformerna är dock inte att notera. De arbetsätt, som anses befrämja elevaktivitet i hög grad, tillämpas inte mera i enhetsskolan än i de traditionella skolformerna. Skolmyndigheternas åtgärder tycks vid tiden för undersökningens genomförande inte ha åstadkommit den förnyelse av det inre arbetet, som skolkommissionen hoppades på.

Några differenser av betydelse fann vi inte heller mellan olika ålderskategorier av lärare. De äldre lärarna tycks i lika hög grad som de yngre anamma rekommendationer i metodiska anvisningar och pedagogisk fackpress. Några större förändringar i vår skolas inre arbete torde därför inte vara att förvänta blott och bart på grund av generationsväxlingar.

De lärare som använder grupparbete i större utsträckning än andra begagnar sig även flitigare av övriga arbetssätt, som rekommenderas för att bryta en alltför dominerande klassundervisning.

Av undersökningen framgår, att en del av de arbetsformer vilka rekommenderas som synnerligen lämpliga då man vill påverka eleverna i deras inställning till kamraterna och samhället, kommer till en viss användning inom samhällsundervisningen, men knappast i den omfattningen att man kan vänta sig några större effekter. Det verkar inte som om samhällskunskapen vore ett ämne inom vilket det experimenterades med olika arbetssätt eller där lärarna mera systematiskt lägger upp undervisningen med tanke på att genom arbetsformerna påverka eleverna. Några samband mellan lärarnas uttalade mål för undervisningen och

användandet av vissa arbetsformer för att nå dem, har vi inte kunnat påvisa. Vår uppmaning till lärarna att i frågeformuläret fritt redogöra för egna erfarenheter, arbetssätt och uppläggning av undervisningen, som de funnit värdefull, föranledde endast ett fåtal svar. Undervisningen i samhällskunskap tycks i stort sett bedrivas som i ett traditionellt kunskapsämne. I vårt land liksom i USA tycks Hollis L. Caswells uttalande gälla: »The greatest influence on the teaching practices of too many teachers is still the methods by which they themselves were taught». (I förordet till Corey 1953.)

V

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Kapitel 26. Sammanfattning

Syfte

1946 års skolkommission föreslog, att samhällskunskap skulle bli ett självständigt läroämne i den obligatoriska skolan. Den hyste stora förhoppningar att samhällskunskapen skulle bli ett samordnande ämne och bidraga till att förnya skolans inre arbete. Samhällskunskapen kom att ingå i 1957 års skolberednings utredningsarbete. Det s. k. kursplaneprojektet avsåg att analysera hur förväntningarna infriats i enhetsskolan och hur ämnet utformats i en del andra skolformer. Det material man därigenom erhöll, kunde ge anvisningar om samhällsundervisningens utformning i den kommande skolan. I föreliggande undersökning redovisas en del analyserade variabler, vilka bedömts som synnerligen viktiga för de resultat, man vill uppnå genom ämnet.

Material

Uppgifter om hur undervisningen i samhällskunskap bedrivits på den grundläggande skolans högstadium under läsåret 1958—59 erhölls genom enkäter. De använda frågeformulären granskades av en rådgivande kommitté, som bl. a. innehöll ämnesexperter. Detta bör garantera frågornas relevans. I en del skolformer tillfrågades samtliga lärare, i andra skedde ett slumpvis urval. Svarsprocenterna rörde sig mellan 78 och 94, ett resultat vilket kan betecknas som tillfredsställande.

För att pröva reliabiliteten i de gruppvärden, som redovisas, har materialen delats mitt itu och de därvid erhållna resultaten jämförts med varandra. De slutsatser som kunde dras av dessa prövningar var, att gruppernas centralvärden ägde en hög grad av tillförlitlighet.

Från skolelever i vissa avgångsklasser och arbetstagare i åldern 18—30 år består undersökningsmaterialen av kunskapsprov och enkäter. Kunskapsprovets reliabilitet var tillräckligt hög för provets syfte, nämligen att vara ett instrument för gruppjämförelser. Vidare visade provet god differentierande förmåga.

I en del arbetstagargrupper var bortfallet av försökspersoner relativt stort. Samplen är inte heller riksrepresentativa eller representerar det svenska näringslivet i stort. Vissa resultat måste därför tolkas med stor försiktighet.

Från arbetstagarna insamlades även betygsuppgifter, som underlag för bedömningar av kunskaperna efter slutad skolgång. Av de kontroller, som kunnat göras har slutsatsen dragits, att betygsuppgifterna inte är behäftade med större felaktigheter.

De material, som undersökningen rör sig med, har insamlats och bearbetats under kontrollerade förhållanden. Då materialen i flera fall är riksrepresentativa och visat sig besitta god reliabilitet, bör de på ett tillfredsställande sätt kunna fylla uppgiften att belysa vissa faktorer av betydelse för undervisningen i samhällskunskap.

Mål för samhällskunskapen

Utifrån den pedagogiska debatten kring samhällsundervisningen hämtades formuleringar om de mål, mot vilka undervisningen kan syfta. Dessa hade stöd i kursplaner och metodiska anvisningar. Lärarna fick ta ställning till och rangordna dessa målsättningar. Avsikten därmed var att få fram vad lärarna främst avser med undervisningen.

Svaren visade god överensstämmelse i uppfattningar om ämnets mål mellan lärare i folkskolan och enhetsskolan. Dessa kontrasterade mot realskolans lärare. I folkskolan och enhetsskolan var det uppfostringsaspekterna, som betonades kraftigast. Det gällde att göra eleverna förtrogna med deras aktuella problem och med dem de mötte tiden närmast efter skolans slut. I realskolan stod kunskapsmeddelandet i förgrunden.

De skillnader i åsikter, som kunde konstateras, torde inte ha sin grund i utbildningen. Då lärarna i enhetsskolan delades upp i klasslärare och ämneslärare, framkom inga egentliga olikheter mellan utbildningskategorierna. Resultaten har tolkats som att skolformen själv betyder mer än grundutbildningen för hur ett ämnes mål uppleves av lärarna. Påverkan härvidlag går över skolmyndigheter och kolleger, som bildare av skolformens tradition.

Resultaten visar även skillnader mellan lärare av olika ålder. Inom samtliga skolformer hade den yngsta lärarkategorin den minsta förståelsen för samhällskunskapens roll som förmedlare av kunskaper om samhällets organisation.

Elevintresse för samhällskunskap

I olika sammanhang har betonats det betydelsefulla i att skapa intresse för samhällsundervisningen hos eleverna. Hur skolan har lyckats därmed belyses i undersökningen med material från avgångsklasser i folkskolan och den allmänna realskolan.

Resultaten visar, att ämnet samhällskunskap inte hör till de mera populära läroämnena.

Lärarna tillfrågades om de upplevt någon skillnad i intresse från pojkar eller flickor. Samtliga skolformer rapporterade största intresset från pojkarnas sida.

Kunskapsprövningar inom skolor och näringsliv

Kunskapsprövningarna avsåg att belysa kunskapsutvecklingen efter slutad skolgång. Resultaten tyder på ett betydande kunskapstillskott efter skolans slut hos de flesta arbetstagargrupper med 7-årig folkskola som grundutbildning. Samhällskunskapen är inte ett konstruerat skolämne utan inrymmer ovanligt mycket som angår den vuxne medborgaren. Det är därför högst angeläget, att skolan lägger en stabil grund för medborgarnas intresse för och insikter i samhälleliga frågor. Men ämnet kan vara för svårt eller serveras på ett otillfredsställande sätt i den obligatoriska skolan. Det jämförelsevis svaga resultatet i folkskolan tyder på att undervisningen inte har den effekt, som man kanske har rätt att begära. Därför bör man ta ställning till vad undervisningen på detta åldersstadium bör omfatta.

Jämförelser har även gjorts mellan resultaten för pojkar och flickor i en del berörda skolklasser. Resultaten gick i pojkarnas favör. Detta bestyrker den tidigare konstaterade tendensen, att samhällskunskapen håller på att bli ett s. k. pojkämne.

Undervisningstidens fördelning på olika moment

En av undersökningens huvuduppgifter var att söka bestämma vilket lärostoff som förmedlas till eleverna och om det förelåg några likheter eller olikheter mellan skolformerna med avseende härpå.

Mellan realskola, praktisk realskola och flickskola förelåg en betydande strukturlikhet vad beträffar undervisningstidens fördelning på olika moment. Det moment, som i dessa skolformer får mest undervisningstid är staten. Andra ämnesdelar, som erhåller relativt riklig tid, är borgerliga

kommunen, samhällsekonomi och sociala frågor, socialpolitik. Även historiskt stoff beaktas i stor omfattning.

Mellan folkskolans årskurser 7^7 och 8^8 rådde en del olikheter. Enhetsskolan uppvisade relativt stor likhet med folkskolans årkurs 7^7 och en mindre likhet med de högre skolorna och folkskolans årskurs 8^8. I såväl folkskolan som enhetsskolan tilldelades momentet skolor, yrken och yrkesval mest undervisningstid och därnäst kom staten.

En genomgående tendens i samtliga skolformer är att flertalet moment tas upp till behandling. Följden blir en undervisning enligt principen litet om mycket.

Vidare undersöktes hur lärare av olika ålder fördelade undervisningstiden. Likheterna mellan ålderskategorierna var betydande. Inte heller framkom några signifikanta skillnader, då inom skolformerna lärare med olika utbildning jämfördes.

Arbetstagarnas upplevda behov av kunskaper

Anställda ute i näringslivet fick ta ställning till samhällskunskapens olika moment och därvid ange upplevda behov av kunskaper. Sambanden mellan olika arbetstagargrupper var starka, vilket tyder på att kunskaperna är av allmänt medborgerligt värde. Momentet lag och rätt, som enligt definitionen utgjorde civilrättsliga frågor, ansågs vara mest betydelsefullt. Andra viktiga moment var familjen och hemmet samt den enskildes och familjens ekonomi. Momentet staten hamnade jämförelsevis långt ner på ranglistan.

Då arbetstagarnas värderingar av de olika momenten jämfördes med den undervisningstid, som de skilda skolformernas lärare ägnade dessa, erhölls endast måttliga samband. Sett från de vuxna yrkesutövarnas synpunkt sysslade skolans undervisning för mycket med de delar av ämnet som upplevdes vara mindre betydelsefulla. Skolan bör naturligtvis inte lägga upp sin undervisning ensidigt i överensstämmelse med arbetstagares upplevda behov av kunskaper. Man har emellertid skäl att ifrågasätta, om lärarnas referenssystem vad gäller bedömningen av kunskapernas nyttokaraktär är helt relevant.

Lärarnas prioritering av olika moment

När lärarna fick ange vilka moment de ansåg vara viktigast att ta upp till behandling, erhölls mycket starka samband mellan realskolan, den prak-

tiska realskolan och flickskolan. Även mellan folkskolan och enhetsskolans årskurser 7 och 8 var sambanden starka.

Inom enhetsskolan delades lärarna upp på två kategorier, lärare med folkskollärarutbildning och lärare med akademisk utbildning. Deras värderingar korrelerades med motsvarande utbildningskategorier inom andra skolformer. Därvid erhölls de starkaste sambanden mellan grupper med samma grundutbildning. Detta kan tolkas som att synen på vad som är viktigt respektive oviktigt inom ett ämne i stor utsträckning förvärvas under utbildningen.

Läroböckernas behandling av lärostoffet

Genom innehållsanalys gjordes bl. a. en kvantitativ bestämning av vilket utrymme i läroböckerna som de olika momenten tilldelades. I flertalet läroböcker tillmättes största utrymmet åt momenten staten och samhällsekonomi. Dessa moment erhöll också relativt riklig undervisningstid i skolorna, i synnerhet staten. Men samlevnadsregler, som lärarna i folkskolan värdesatte högt samt lag och rätt som arbetstagarna satte främst, fick relativt begränsat utrymme i böckerna.

Mellan läroböckerna är det stora skillnader i fråga om det utrymme, som ges de enskilda momenten. Ett genomgående drag i böckerna är, att författarna sökt ge stoff åt alla moment, även om de inskränkt sig till en ytterst knapphändig framställning. Principen litet om mycket är starkt framträdande.

Stora differenser mellan böckerna erhölls även i två andra variabler, som analysen omfattade, nämligen stoffets närhet till eleverna och framställningssättet. Flertalet läroböcker ägnar störst textmassa åt stoff som står de flesta människor relativt nära utan att ingripa i deras liv, företeelser och inrättningar, som allmänheten i regel kommer i direkt kontakt med eller har inblick i. Endast två böcker av tio hade så mycket som fjärdedelen av textmassan ägnad åt stoff som står alla människor nära, rör dem personligen, ingriper i deras egna angelägenheter. Det synes därför som om läroboksförfattarna mera skrev med tanke på elevernas framtida än på deras nuvarande behov. Därvid är dock att märka att det största utrymmet inte faller på de moment, som de vuxna i de yrkesgrupper vi undersökt, upplevt som mest värdefullt att ha insikter i.

Genom analyserna kunde visas att ämnets stoff i sig självt inte behövde binda författarna då det gällde framställningssätt och s. k. närhetsfaktorer.

En del av kritiken mot läroboksbeståndet synes berättigad. Tendensen

att söka fånga in så många aspekter som möjligt av ämnet är utbredd och synes olycklig, helst som en del stoff erhåller en synnerligen ytlig behandling. De moment som lärarna i regel lägger ner mycken undervisningstid på serveras så att de knappast kan väntas engagera eleverna personligt. Därtill kommer att framställningssättet ofta är diskutabelt. De påtalade faktorerna kan bidraga till att elevintresset för samhällskunskap är tämligen svalt. Vidare förtjänar påpekas att lärarna riktade mycket negativ kritik mot de använda läroböckerna. De ansågs inte vara skrivna och utarbetade så att de gav stimulans och lämpliga arbetsuppgifter åt olika slags elever i en klass.

Lärobokens inverkan på undervisningen

Genom analyser undersöktes även i vilken utsträckning läroböckerna styr undervisningen, d. v. s. i vad mån lärarna ger riklig undervisningstid åt moment, som har riklig textmassa i böckerna, trots att de bedömer dessa moment vara relativt oviktiga.

Några genomgående tendenser till påverkan kunde inte spåras men i en del fall var det tydligt, att den använda läroboken inverkade så att moment gavs en undervisningstid, som inte stod i överensstämmelse med avgivna värderingar.

Vidare befanns, att man fick en bättre uppfattning av undervisningstidens fördelning på olika moment genom en granskning av läroböckerna i realskolan och flickskolan än i folkskolan. Orsakerna härtill har inom ramen för tillgängliga data inte närmare kunnat utredas.

Lärarnas arbetsförhållanden

Lärarna tillfrågades, huruvida de kunde lägga upp och bedriva undervisningen på det sätt de önskade. Enda skolformen med övervägande nej-svar var den praktiska realskolan. Det visade sig, att orsaken härtill närmast var det ringa timantal ämnet hade till förfogande. Lärarna tyckte sig inte hinna med kursen på ett tillfredsställande sätt. Vikten av att målen för ett ämne och det anslagna timantalet står i rimlig proportion till varandra, framträdde tydligt.

Lärarna tillfrågades även beträffande hjälpmedlen. De slutsatser som bl. a. kunde dragas av enkäten var, att brist på hjälpmedel inte på något avgörande sätt kunde påverka användningen av de arbetsformer vilkas förekomst var en av undersökningens huvuduppgifter att kartlägga.

En fråga om samverkan lärare emellan ingick också i lärarenkäten.

Det befanns att samarbete inte förekom i den omfattning som kan anses önskvärd.

Frågan om grundkurs och överkurser

Lärarnas inställning till systemet med grundkurs och överkurser undersöktes även. Systemet hade sina flesta förespråkare i folkskolan och enhetsskolan, där det i viss utsträckning även tillämpades. Lärarna i realskolan, praktiska realskolan och flickskolan ställde sig däremot tämligen reserverade till detsamma. I de senare skolformerna torde dock lärarna ha föga praktisk erfarenhet av hur det hela fungerar.

Arbetsformer i samhällskunskap

Arbetsformernas stora betydelse för samhällskunskapen har starkt betonats från många håll. SK ansåg, att just detta ämne erbjöd många tillfällen att tillämpa arbetssätt, som skulle kunna bryta den traditionella klassundervisningen och förnya skolans inre arbete. Härvid tänkte man bl. a. på skolans fostran i olika avseenden. En av föreliggande undersöknings huvuduppgifter blev att kartlägga i vilken utsträckning olika rekommenderade arbetsformer tillämpades. Därvid skildes på arbetsformer i klassrummet och mera speciella arbetssätt. Undersökningen har även omfattat yrkesskolan.

Resultaten visade, att klassundervisning (förhör, genomgång) var det dominerande arbetssättet i klassrummet. Två andra arbetsformer som användes relativt ofta, var klassdiskussioner med läraren som ledare, och för eleverna gemensamma arbetsuppgifter. Däremot tillämpades grupparbete och studiecirkelmetod i ytterst begränsad omfattning. Resultaten gällde både för den grundläggande skolan och yrkesskolan.

Vad gäller mera speciella arbetsformer kan nämnas dagsaktuella händelser och problem som ganska ofta togs upp till behandling. Likaså förekom tidningsläsning tämligen allmänt. Studiebesök hade även vunnit viss terräng, men det bör samtidigt påpekas, att eleverna sällan gavs några uppgifter i samband med besöken. Intervjuer och besök av fackmän tycktes inte förekomma i någon nämnvärd omfattning. Förhållandena var tämligen likartade i de olika skolformerna och i yrkesskolan.

Några väsentliga skillnader i arbetssättet mellan lärare i olika åldrar kunde inte spåras. Äldre och yngre lärare tycktes i stort sett använda de olika arbetsformerna i ungefär samma utsträckning. Därför kan man in-

te vänta några större förändringar i skolans inre arbete som följd enbart av generationsväxlingar.

De lärare, som relativt ofta använde grupparbete, jämfördes med dem som förklarade sig inte tillämpa detta arbetssätt. Resultaten visade, att det var de grupparbetande lärarna som mest begagnade sig av ett flertal olika rekommenderade arbetsformer.

Undersökningen ger belägg för att det inom samhällskunskap arbetas på ett traditionellt sätt. De arbetsformer som särskilt rekommenderats för att hos eleverna skapa önskvärda attityder och fostra till samarbete användes inte i den utsträckningen att man kan vänta sig några större effekter. Inte ens i enhetsskolan, för vilken arbetsformernas betydelse kraftigt betonats, har de vunnit något större insteg, trots försöken att genom kursverksamhet och konsulenter sprida kunskap om dem.

Rekommendationer för samhällsundervisningen

De resultat, som i det föregående redovisats, ger, översatta till praktiska åtgärder, anledning till följande rekommendationer.

1. De viktigaste slutsatser, som kan dras av undersökningsresultaten är, att skolan måste använda mer intresseväckande arbetssätt och att lärostoffet måste ändras en del för att samhällskunskapen skall fånga eleverna mer än som hittills varit fallet. Eventuellt måste en del stoff rensas bort från ämnet. Det är nämligen tvivelaktigt om man genom att söka hinna med allt som läroplanen inrymmer kan få eleverna engagerade i frågeställningar som följs upp. Vidare måste ansträngningar inriktas på att söka få fram vad som i ämnets olika delar kan locka fram engagemang från elevernas sida och sätten att förmedla stoffet, så att intresse väckes.
2. Formerna för att påverka lärarna måste tas under omprövning, ty de hittills vidtagna åtgärderna har inte varit tillräckliga. Det räcker inte med råd i metodiska anvisningar och uppslag på pedagogiska dagar. Därför bör skolmyndigheterna på ett annat sätt än före 1959 genom praktiska åtgärder, studiedagar, ämneskonferenser, ämnesplaneringsdagar etc. underlätta för lärarna att komma tillsammans för utbyte av erfarenheter. Men formerna bör bli föremål för något slag av utvärdering, så att de lämpligaste kommer fram.
3. Viktiga uppgifter vilar på lärarutbildningsanstalterna. De måste låta lärarkandidaterna växa in i de arbetsformer, som man önskar skall komma till vidsträcktare användning. Men även praktiskt inriktade fortbildningskurser behövs. Det kräver naturligtvis att lärarutbildar-

na och fortbildarna själva behärskar de skilda arbetssätten så att de kan tillämpa dem förtroendeingivande och verklighetsbetonat i sitt eget dagliga arbete. Då synen på vad som är viktigt respektive oviktigt inom ett ämne i stor utsträckning förvärvas under utbildningen, har utbildningsledarna även härigenom betydelsefulla funktioner att fylla.

4. Enär systemet med grundkurs och överkurser tycks ha slagit relativt väl ut i de skolformer, där det rimligtvis praktiseras mest, kan det rekommenderas till mera allmänt bruk. Av största vikt är att lärarna informeras om hur det hela är tänkt att fungera. Även materielsidan bör beaktas i sammanhanget ty brister här kan göra det svårt för lärarna att förverkliga sina intentioner.
5. Samhällskunskapens synes genom sin utformning ha fått karaktär att angå pojkar mer än flickor. Detta förhållande bör uppmärksammas på ett helt annat sätt än som tidigare skett.

Vidare bör man ta bättre vara på de möjligheter ämnet erbjuder att motarbeta rådande fördomar om s. k. könsroller i vårt samhälle.

Kapitel 27. Diskussion av samhällskunskapen i grundskolan

Skolberedningens utgångsläge

Då skolberedningens läroplansdelegation gick till verket att utarbeta förslag till läroplan för den kommande grundskolan hade den ett rikhaltigt material att ta ställning till. 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommission hade förberett skolreformen och därmed bidragit till en livlig debatt kring skolans målsättningar, kursinnehåll och arbetssätt. Sedan 1949 hade en försöksverksamhet med nioårig enhetsskola pågått som stått under tillsyn av skolöverstyrelsen. Därutöver bidrog skolberedningen i en del undersökningar, som syftade till att belysa vissa frågeställningar (se s. 3 f). Förutom resultat från dessa kunde givetvis utländska erfarenheter och undersökningar utnyttjas.

Vad samhällskunskapen beträffar kan framhållas, att man här bl. a. hade tillgång till material från USA, som belyste ämnesområdet ur en mängd olika aspekter (Bromsjö 1961 s. 35). Vidare hade Unesco (1953) givit ut en skrift om kursplanerna i femtiotre länder. Av stort intresse i sammanhanget var naturligtvis resultaten från det s. k. Detroitexperimentet 1945—1950 (Dimond 1953). Uppgiften var här att söka vägar för medborgerlig fostran av skolelever. Försöken, som varje år omfattade c:a tolv tusen elever, gav till huvudresultat att viktigast var att söka anpassa eleverna emotionellt. Emotionell anpassning befanns vara den viktigaste faktorn att ta hänsyn till då det gällde att bedöma kvalitén på skolelevers samhällsduglighet. Men skolan försummade mycket, när det gällde denna emotionella fostran. Vidare fann man att skolan inte tillräckligt uppmärksammade olika lösningar på sociala problem, propagandaanalys och fostran till kritiskt tänkande. Inte heller gavs eleverna tillfälle att ta aktiv del i lösningar av problem som direkt angick dem. Projektets ledare Stanley E. Dimond (1960) har sammanfattat sina erfarenheter: »Our present state of knowledge about citizenship education indicates that it is not a program for social-studies classes alone, but that the total school and the total community are involved. Although know-

ledge is essential, skills, attitudes and behaviour are imperatives too. The mental health concept of the well-adjusted person seems to be a foundation for effective citizenship. Opportunities to practice citizenship activities are necessary both to develop skills and to create willingness to take action» (a. a. s. 210).

Att intet enda läroämne kan fylla funktionen att uppfostra eleverna till goda samhällsmedlemmar utan att detta måste vara ett mål för hela skolan är ingen originell uppfattning. För mer än femtio år sedan skrev Jacobsson:

»Allt det produktiva arbete, som borde ha sin plats i en folkskola, är till för att göra skolan till en så trogen spegling av samhällslivet som möjligt och så uppfostra till samhällsduglighet — genom att förstå samhället och vilja samhälleligt. När historisk och naturvetenskaplig undervisning koncentreras kring ett *arbete,* så sker det för att lättare bevara de meddelade kunskaperna i minne än nu, då bänkvetandet är bortfluget strax efter skolans slut, snabbt som realisationen av skolböckerna; och vidare för att ge en bättre och sannare föreställning om tänkandets både logiska och sociala funktioner. Ett sådant mål nås icke genom införande av ett nytt särskilt socialt ämne på skolschemat, statskunskap eller samhällslära. Det är visserligen — det framhåller Dewey — mångas mening om skolans sociala arbete att det endast innebär övning i medborgarskap, och medborgarskap tolkas då så snävt som duglighet i att votera intelligent eller villighet att lyda lagarna o. s. v. 'Praktisk' duglighet innebär för pragmatikern oändligt mycket mer. Individen är samhällsmedlem icke blott i betydelse av röstare och laglydare, han är medlem av en familj och ansvarig för ett kommande släkte; han är arbetare i ett yrke och i en civilisation och ansvarig för dem. En övning i samhällsduglighet är därför ingenting speciellt, inget specialämne kan göra ett barn till medborgare» (Jacobsson 1912, s. 69 f).

Det förtjänar emellertid påpekas, att det är genom systematiska undersökningar, varav Detroitprojektet är ett exempel, som man får kunskap om vilka områden skolan skall inrikta sina ansträngningar på för att nå uppsatta mål, exempelvis elevernas fostran till gott medborgarskap. Vidare måste man genom särskilda undersökningar ta reda på hur undervisningssystemet faktiskt fungerat.

Skolberedningens förslag och grundskolans läroplan

Som tidigare framhållits ställde 1946 års skolkommission stora förväntningar på samhällskunskapens möjligheter att förverkliga vissa mål (jfr s. 3). 1957 års skolberedning har inte lika tydligt uttalat sin tro på just detta läroämne. Men i likhet med SK betonade den betydelsen av skolans inre arbete och påpekade att vissa ändringar var önskvärda. I betänkandet om grundskolan (SOU 1961: 30) tar den i ett kapitel upp

försöksverksamheten med nioårig enhetsskola och säger: »Omdaningen av skolans inre arbete har utgjort en väsentlig uppgift för försöksverksamheten. Självverksamhet, individualisering, studiefostran och social fostran hade angivits som några riktpunkter. Som motpol ställde skolkommissionen en katederbunden klassundervisning.» Enligt den sammanfattande försöksrapporten har de rekommenderade undervisnings- och arbetsmetoderna vunnit terräng på bekostnad av traditionell klassundervisning. Den senare torde emellertid enligt tioårsrapporten alltjämt få anses vara den vanligaste (s. 152—154). »Inslagen av t. ex. individualiserande arbetsformer och grupparbete har dock säkerligen ökat» (a. a. s. 73). Beredningen diskuterar även varför försöksverksamheten inte blivit den genomgripande reformering av skolans arbete som var åsyftad. Den anför bl. a. följande: »Så väsentliga förändringar i skolans inre arbete, som försöksverksamheten förutsatte, måste vara underbyggda bl. a. genom att lärarna väl känner verksamhetens målsättning. Lärarna måste också känna motiven för förändringarna i arbetssättet. Där har det uppenbarligen brustit i alltför många fall. Resonemang som att 'på låg- och mellanstadiet innebär försöksverksamheten inga större förändringar' tyder på detta. På dessa stadier kunde en mera konsekvent inriktning av arbetet enligt skolkommissionens riktlinjer sannolikt ha givit ett bättre underlag för högstadiets arbete. Vidare har högstadiet utsatts för trycket från de äldre skolformerna och deras för alla målsmän kända examensformer m. m., vilket medfört att utrymmet för en fri pedagogisk försöksverksamhet blivit litet» (a. a. s. 89). Beträffande erfarenheterna framhålles vidare, »att hela det inre arbetet i skolan, metodiken, arbetssättet är i hög grad beroende av en radikal förnyelse av kursinnehållet i läroplanen liksom av organisationen av lärostoffet. Erfarenheterna understryker också vikten av att ändringar i målsättning och arbetsmetoder snabbt tillföres lärarutbildningen» (a. a. s. 90).

I ett avsnitt av sitt betänkande tar skolberedningen upp frågan om skolans mål. Den framhåller, att möjligheterna att nå dessa sammanhänger intimt »med det stoff, som behandlas och de arbetsformer som kommer till användning» (a. a. s. 174). I fortsättningen heter det: »... Det har sagts, att skolan skall ge kunskaper och inöva goda vanor genom riktiga metoder och riktiga ämnen. Detta innebär mera fullständigt uttryckt, att man i undervisningen inövar färdigheter, skapar arbetsvanor och åstadkommer attityder genom de arbetsformer som användes. Möjligheten att använda dessa är beroende av det stoff man arbetar med» (a. a. s. 175). Beredningen beskriver och definierar olika arbetsformer och framhåller som sin åsikt »att det självfallet inte existerar någon för alla lärare, ele-

ver och skolstadier 'bästa undervisningsform' eller någon 'bästa metod'... Olika undervisningsformer bör brukas när de är naturliga med hänsyn till lärostoffet och till den färdighetsträning och de inlärningsresultat man söker uppnå. En planmässig kombination av undervisningsformer ger de allsidigaste och bästa resultaten» (a. a. s. 209).

Samhällskunskapen räknas in i den ämnesgrupp, som benämnes samhällsorienterande ämnen och anges ha »vittsyftande mål» och utgöra »ett centralt bildningsfält». »Dess allmänna och huvudsakliga uppgift är att ge de unga en uppfattning om resultaten av social samverkan och den betydelse denna har för både den enskilde och samhället» (a. a. s. 177). I ett annat sammanhang uttalas: »... Som en mycket betydelsefull del av arbetet i grundskolan framstår den samhällsorientering som skolan ger» (a. a. s. 316). Beredningen kommer även in på vad orienteringen bl. a. bör innehålla: »En viktig del av denna utgöres av elevernas orientering om yrkeslivet och inriktning på kommande uppgifter i arbetslivet. Dessa skolans uppgifter hänger nära samman med principen för elevernas gång genom skolan: deras fria val av studieväg. Ett viktigt led i elevernas studie- och yrkesorientering och i deras orientering om och i samhället utgör den praktiska yrkesorienteringen» (a. a. s. 316).

Skolberedningen framlägger även sina åsikter om den fortsatta utvecklingen av skolans arbete. Beträffande grundskolan säges, att denna delvis har »annan målsättning än de skolformer den är avsedd att ersätta... Mer än tidigare betonar man, att skolans främsta instrument för personlighetsfostran är själva skolarbetet. Huvuduppgiften för den inre skolreformen måste därför i dagens läge bli att utveckla arbetssättet i skolan så att det verkligen blir personlighetsfostrande... skolans inre arbete har ännu inte anpassats till målsättningen... I åtskilliga försökskommuner har man emellertid mer eller mindre systematiskt sökt anpassa skolans inre arbete efter enhetsskolesystemets syften. Försöksverksamheten har på detta sätt på sina håll röjt mark för den omläggning av arbetssättet, som blir den svenska skolans centrala uppgift under 1960-talet» (a. a. s. 765 f).

Vilket stoff, som borde ingå i de olika läroämnena samt mål och riktlinjer för skolarbetet, redovisade skolberedningen i sitt förslag till läroplan (SOU 1961: 31). För samhällskunskapens del finnes ett förslag till disposition av en studieplan. I kommentaren till denna säges: »En ledande tanke vid valet av lärostoff har varit att eleven successivt skall föras till upplevelse av och kännedom om allt vidare gruppbildningar... Grundläggande för förslaget till stoffets organisation på högstadiet har varit önskan att så långt möjligt genom samordning mellan besläktade

moment inom samhällskunskap, historia och geografi få samhällsfunktionerna mångsidigt belysta» (a. a. s. 86 f).

Skolberedningens synpunkter på skolans arbetsformer mötte i stort välvillig kritik. I Kungl. Maj:ts proposition angående reformering av den obligatoriska skolan m. m. (1962: 54) heter det sålunda: »Beredningens synpunkter på skolans inre arbete har så gott som genomgående fått ett välvilligt mottagande i yttrandena. Flertalet remissorgan har därvid understrukit betydelsen av det inre arbetets förnyelse» (a. a. s. 69). I fråga om samhällskunskapen betonade kollegiet vid Annedals folkskoleseminarium »svårigheten att nå resultat, när undervisningen begränsas till en veckotimme såsom skolberedningen föreslagit beträffande årskurs 7» (a. a. s. 162). Anmärkas bör att beredningen själv framhållit sin »strävan att undvika entimmasämnen» (SOU 1961: 30, s. 90). Kooperativa förbundet »säger sig inte kunna undgå att dra slutsatsen, att det för den nya skolan så utomordentligt betydelsefulla ämnet samhällskunskap har fått en alltför styvmoderlig behandling» (SOU 1961: 31, s. 163).

Vid skolpropositionens behandling i riksdagen kom 1946 års skolkommissions huvudsekreterare Stellan Arvidson in på frågan om skolans målsättning och dess relation till undervisningsmetoderna. Han yttrade därvid:

»... människornas självständighet och samarbetsförmåga är de två grundpelare som demokratin vilar på. Man kan också uttrycka skolans målsättning så, att eleverna skall lära sig ta ansvar för sitt arbete, sina handlingar och sitt livsöde men också lära sig att ta ansvar för andra, för sin nästa, sina medmänniskor. Denna skolans nya målsättning kräver en omläggning av undervisningsmetoderna, en utveckling bort från kateder- och förhörsmetoder till metoder grundade på självverksamhet, individuellt eller i grupp samt bort från den s. k. klassundervisningen till individualiserade arbetsmetoder. Skolberedningen har här kunnat hänvisa till skolkommissionens utförliga program, grundat på den reformpedagogik som under det senaste halvseklet arbetat sig fram överallt i kulturländerna. Tyvärr har detta program i alltför liten utsträckning observerats under försöksverksamheten. Nu tränger det sig på med oemotståndlig kraft.» (AK:s riksdagsprotokoll 22/5 1962, s. 75).

Riksdagsbehandlingen åstadkom inte några förändringar beträffande riktlinjerna för skolans inre arbete eller samhällskunskapens innehåll. Den proposition som utarbetats på grundval av skolberedningens betänkande antogs utan allvarligare invändningar. I november 1962 utgavs läroplanen för grundskolan, som omfattade de av Kungl. Maj:t fastställda delarna, nämligen mål och riktlinjer, timplaner och kursplaner samt de av skolöverstyrelsen utfärdade allmänna anvisningarna för skolans verksamhet och kommentarerna för undervisningen i de olika ämnena. På

högstadiet skall samhällskunskap läsas en veckotimme i årskurs 7 och två i årskurserna 8 och 9, dvs lika mycket som i enhetsskolan. Som mål för ämnet anges: »Undervisningen i samhällskunskap har till uppgift att ge eleverna en orientering i det nutida samhället. Den skall därvid också orientera dem om olika yrken och utbildningsmöjligheter. Undervisningen bör samtidigt tjäna elevernas individuella och sociala utveckling samt stimulera till egna insatser i samhällslivet och engagemang för gemensamma problem. Arbetet i samhällskunskap bör inriktas på att bibringa eleverna sådana färdigheter, att de kan självständigt förvärva kunskaper» (a. a. s. 241 f).

De angivna målen är i stort desamma som enhetsskolans men formuleringarna är kortare, främst beroende på att det som i enhetsskolans kursplan upptages som mål återfinnes i grundskolans läroplan i anvisningar och kommentarer. Dessa har nämligen erhållit en relativt fyllig utformning jämfört med tidigare kursplaner för den obligatoriska skolan.

Läroplanen upptar först en samling s. k. huvudmoment. Den ger sedan ett förslag till disposition av en studieplan, varvid huvudmomenten förs in under de olika årskurserna och exempel ges på moment, som kan behandlas under huvudrubrikerna. Under anvisningar och kommentarer ges först allmänna synpunkter på lärostoff och arbetssätt. Därefter behandlas undervisningen på de skilda stadierna. Som inledning kommer här synpunkter på planering och samverkan, varefter huvudmomenten i de föreslagna årskurserna ges utförliga kommentarer. Sist följer ett avsnitt om arbetssätt samt om hjälpmedel och studiebesök.

Vad man främst efterlyser i den nya läroplanen är ett djärvare grepp på hela problematiken när man haft erfarenheter att tillgå som visar, hur en liknande läroplan fungerat i praktiken. Man hade kunnat ge exempel på studieplaner, där en del stoff är utelämnat. Vad lärarna behöver i just ett ämne som samhällskunskap är en klart uttalad sanktion på att allt som läroplanen innehåller inte behöver medtagas. Då har de större frihet att fördjupa sig i problemområden som engagerar eleverna. Sådana vägar bör prövas och resultaten de kan leda till i olika avseenden likaså (jfr fig. 1, s. 7).

Vad samhällskunskapens lärostoff beträffar, framhåller läroplanen att »det som har samband med elevernas egen värld och kan förklara den bör tas som utgångspunkt för undervisningen» (s. 243). Detta skall ske genom konkreta situationer och gjorda erfarenheter heter det vidare. Men »strävan att anknyta till det upplevda och det aktuella får dock ej leda till att viktiga sociala företeelser och samhällsproblem, som eleven saknar kontakt med försummas i undervisningen» (s. 243). Vidare beto-

nas objektiviteten i undervisningen och att eleverna »bör göras uppmärksamma på opinionsbildningens och propagandans roll och karaktär» (s. 243). »Vid stoffurvalet bör särskilt beaktas, att sådant stoff väljes, som kan belysa verksamhet och funktion. Den formella organisationen bör behandlas så kortfattat som möjligt» (s. 244). Ett naturligt led i hela undervisningen skall behandlingen av samlevnadsfrågor utgöra. Därigenom avser man att ge eleverna socialt värdefulla attityder som är »en av samhällskunskapens viktigaste uppgifter» (s. 244).

Ett studium av lärostoffets innehåll visar, att de dominerande momenten är orientering om skola och studier samt arbetsliv och yrkesval. De upptar hela den föreslagna kursen för årskurs 7 och skall ges stort utrymme även i årskurserna 8 och 9. Detta hänger samman med dels den praktiska yrkesorienteringen, som äger rum i årskurs 8 och skall vara förberedd och dels de val av olika kurser, som eleverna ställs inför under högstadietiden. För att den praktiska yrkesorienteringen och de olika studiekurserna skall kunna tjäna avsett ändamål fordras att överväganden och val kan göras med utgångspunkt från en viss självkännedom och kunskap om vad valen kommer att innebära. Läroplanen är här, liksom i övriga delar, uppbyggd efter logiska överväganden. Detta är givetvis en riktig princip. Huvudsaken är att man vid tillämpningen inte glömmer att ett lärostoff även kan ha en psykologisk uppbyggnad som inte behöver sammanfalla med den logiska. Problem, som kan förefalla eleverna mycket avlägsna, kan genom omständigheternas makt komma dem mycket nära. De bör då bli föremål för behandling. Vad som för övrigt bör framhållas om det föreslagna ämnesstoffet är, att det ger möjligheter att belysa alla väsentliga sidor av samhällslivet. Läroplanen ger talrika synpunkter på hur stoffet kan behandlas och samordnas.

*

Genom citat har visats, att skolberedningen, liksom på sin tid skolkommissionen, ansåg att en genomgripande förändring av skolans inre arbete är nödvändigt med tanke på skolans roll i det nutida och framtida samhället. De undervisningsprinciper, som under alla omständigheter skall vara gällande, är enligt läroplanen motivation, aktivitet, konkretion, individualisering samt gemenskap och samarbete (s. 46 ff). De arbetssätt, som rekommenderas i samhällskunskap är desamma som tagits upp och behandlats i föreliggande undersökning. Framhållas bör, att studiebesök tagits upp som ett särskilt huvudmoment och att det uttalas att »tidningsstudier skall beredas stort utrymme» (s. 251). Betoning-

en av färdighetsträning, har tolkats som att »en lärobok i samhällskunskap skall innehålla någon information om hur en utfrågning, en intervju utförs» (Fältheim 1963, s. 193). Vidare betonas nödvändigheten av rik tillgång på hjälpmedel (L. P. s. 252).

Synpunkter på åtgärder för reformernas genomförande

Även om en läroplan inrymmer många värdefulla uppslag och synpunkter på undervisningens uppläggning är det inte säkert att intentionerna förverkligas. Talrika exempel härpå har vi i det avsnitt i undersökningen, som behandlar undervisningens utformning. De metodiska förslagen måste på annat sätt än enbart genom läroplanens metodiska anvisningar nå lärosalarna. I dessa avseenden har SÖ redan tidigare tagit vissa initiativ. Sedan mitten av 50-talet har sålunda SÖ haft en konsulent i samhällskunskap. Vidare har det givits ut specialnummer av ASÖ för lärare i ämnet. Men ytterligare åtgärder behövs vid en omfattande reformering av skolan. Detta var skolberedningen även medveten om och har i sitt betänkande behandlat dessa problem och givit förslag till deras lösande. Ett kapitel i dess huvudbetänkande är betitlat Information om skolreformen och dess genomförande. I detta påpekas, att det är ett samhälleligt intresse med en väl planerad och genomförd upplysningsverksamhet som ger kännedom om grundskolans förutsättningar och syften. Information behövs inte endast för målsmän och dem som har sin verksamhet inom skolan utan även för en vidare krets av intressenter »att direkt till den stora allmänheten ge information i denna betydelsefulla samhällsfråga, att betjäna enskilda och allmänhetens olika företrädare — intresseorganisationer, ideella sammanslutningar, dagspress och fackpress, radio och television — med önskad mera ingående orientering är inte bara en naturlig serviceåtgärd i ett demokratiskt samhälle utan också ett vitalt intresse för att de stora förändringar som reformen innebär skall så långt som möjligt kunna genomföras friktionsfritt och mötas av förståelse från allmänhetens sida» (SOU 1961: 30, s. 760 f). En av huvuduppgifterna för den närmaste framtiden anges vara att informera lärarna, de redan verksamma och de blivande. Informationen skall bl. a. omfatta nya principer och inslag i skolans arbete samt den ändrade målsättningen. Det heter: »... en reform kan fullt ut genomföras endast av dem som känner dess syften och arbetar i överensstämmelse härmed ... Det är därför i det nuvarande läget inte tillräckligt med en sådan information och instruktion som enbart syftar till att ge insikter i grundskolans metodik och undervisningsteknik» (SOU 1961: 30, s. 762). I fortsättningen heter det

att för många lärare fordras en omställning. Men om informationen lyckas räknar man med »att den nödvändiga förnyelsen av skolans fostrings- och undervisningsmetoder skall bli verklighet. Denna förnyelse kan nämligen fullt ut åstadkommas endast genom lärarnas egen aktivitet» (SOU 1961: 30, s. 762). Som tidigare påpekats kan man inte påstå, att grundskolans läroplan för samhällskunskapens del innebär någon revolution i fråga om mål och föreslagna arbetssätt jämfört med enhetsskolans. Undersökningsresultaten visar emellertid att ämnet i denna inte erhöll den utformning, som man förväntade. Det har inte väckt det intresse hos eleverna som man trodde. Inte heller blev samhällskunskapen någon källa till förnyelse av skolans inre arbete. Därför synes det angeläget att man drar nytta av de gjorda erfarenheterna, när man nu skall informera om intentionerna med grundskolans läroplan för att få skolarbetet att anpassas till denna. Härvidlag har man tänkt sig att detta skall ske »på många olika vägar: skolöverstyrelsen och skolstyrelserna anställer för ändamålet konsulenter; lärarutbildningsanstalterna, skolmyndigheterna och kårsammanslutningarna anordnar fortbildningskurser; handledningar utarbetas; läroböckerna omarbetas och bredvidläsningslitteraturen blir rikare; skolans utrustning med materiel och hjälpmedel blir bättre; studieplansarbetet intensifieras; planeringsveckor och studiedagar utnyttjas för information och för överläggningar i metodiska frågor; lärarna själva bildar naturliga arbetsgrupper» (SOU 1961: 30 s. 766). Man är även medveten om att samhället förändras och därmed betingelserna för skolan. Därför kommer behov av en viss försöksverksamhet alltid att finnas. Många problem är av »den art att de bör lösas i samverkan mellan psykologisk-pedagogisk forskning och experiment ute på fältet» (SOU 1961: 30, s. 767). Skolberedningen diskuterar den fortsatta försöksverksamheten och ger en översikt av hur den anser att ansvaret för arbetsuppgifterna i fråga om forskningen bör fördelas mellan olika institutioner (a. a. s. 772 f). I sammanhanget märkes intentionen att vunna erfarenheter snabbt skall komma det dagliga skolarbetet till godo genom lärarfortbildning, kursverksamhet m. m. Här har lärarutbildningsanstalterna viktiga uppgifter att fylla. Genom Marklunds (1960) undersökningar vet man, att de blivande lärarnas attityder till och kunskaper om skolreformen är resultat av utbildningen. Därför måste man tillse, kanske på ett helt annat sätt än tidigare, att verksamheten vid lärarutbildningsanstalterna står i samklang med skolreformernas intentioner.

En fråga som härvid uppställer sig är hur effekterna av läroplanen med anvisningar skall följas upp. Det gäller att inte bara föreslå åtgärder som allmänt sett kan anses förnuftiga och talar för att vissa resultat skall

uppnås. Risken finns att det mesta förblir vid det gamla, helst som man av föreliggande undersöknings resultat vet att de yngre lärarna arbetar på liknande sätt som de äldre och man följaktligen inte har att förvänta några större förändringar av skolans inre arbete genom generationsväxlingar. Reformerna kan stanna på papperet. Undersökningsresultaten från enhetsskolans undervisning i samhällskunskap visar att så kan bli fallet. Man tror att det går till på ett helt annat sätt inom skolans värld än det i själva verket gör. Dessa erfarenheter bör utnyttjas. Verkningarna av åtgärderna måste bevakas, dvs uppnådda resultat i relation till uppsatta mål. De åtgärder som bl. a. vidtagits är att inom SÖ inrätta en byrå för pedagogisk undersöknings- och försöksverksamhet. Vidare har man tillsatt grupper i olika läroämnen med uppgift att följa utvecklingen. Vad som är betydelsefullt i sammanhanget är, hur hela denna verksamhet utformas, dvs hur gjorda erfarenheter samlas in, systematiseras, bearbetas och utnyttjas. I föreliggande undersökning finns talrika exempel på problem, som genom den nya läroplanen kan bli lösta. Man bör bevaka att de också blir det.

I undersökningsmodellen av samhällskunskap (fig. 1, s. 7) finnes åtskilliga variabler, som det är synnerligen angeläget att uppmärksamma under den närmaste framtiden. En förändring av skolans inre arbete har framhållits som nödvändig. Man bör så snabbt det är möjligt söka klarlägga om förändringar är på väg och hur de i så fall yttrar sig. Vidare måste man granska det stoff som förmedlas till eleverna. Som framhållits inrymmer läroplanens förslag till disposition av en studieplan en myckenhet av moment som kan behandlas. Faran är, att lärarna strävar efter att behandla nära nog alla moment och ger en ytlig skumning av hela ämnet. Eleverna beredes inte tillfälle att tränga in i frågor på det sätt som behövs för personligt engagemang.

Den yrkesorienterande verksamheten måste följas upp med tanke på den relativt omfattande undervisningstid som lägges ner på den. Motsvarar resultaten förväntningarna? Vad ger den praktiska yrkesorienteringen? Vilka erfarenheter har eleverna med sig som är av värde för skolarbetet och dem själva? Ett annat problem som pockar på sin lösning är hur man skall ge flickorna lika stora ämneskunskaper som pojkarna. Man kan inte acceptera att pojkarna skall vara de överlägsna i ett ämne av samhällskunskapens karaktär. Det måste få en inriktning som tilltalar flickorna lika mycket som pojkarna.

Det är emellertid inte endast undervisningens resultat i form av kunskaper om och förståelse för samhällsföreteelserna som bör bli föremål för utvärderingar. Minst lika viktig är den sida av undervisningen som rör

attitydskapande och fostran till kritiskt tänkande. Men här, liksom på många andra områden, är tillgången på goda undersökningsinstrument ringa. Visserligen forskas det åtskilligt inom dessa och andra områden inom samhällskunskapen, bl. a. i USA. Sålunda redovisar Harrison och Solomon (1964) i en översikt av forskningen under tiden 1960—1963 inte mindre än 132 arbeten. Men resultaten kan i många fall inte generaliseras. De gäller skolförhållanden med delvis andra mål och förutsättningar än de som existerar i vårt land. De kan dock tjäna som underlag för uppställande av hypoteser. Även forskningsmetodiskt kan undersökningar utomlands utnyttjas.

Endast inom skolämnet samhällskunskap kan man sålunda peka på en mängd arbets- och forskningsuppgifter, som är förknippade med grundskolans genomförande och som delvis är av annan karaktär än dem som vanligtvis diskuteras, exempelvis kravet på utvärderingar. De måste dock sägas utgöra en integrerad del av skolreformen om denna skall motsvara förväntningen att ge oss en skola som håller jämna steg med samhällsutvecklingen i övrigt.

Summary

Background

The recommendations of the 1946 Governmental School Commission regarding the re-organization of the educational system of Sweden gave much more scope than previously to instruction in civics in the compulsory school of a comprehensive type as envisioned by the Committee. It expected much of such instruction in respect of, among other things, social training. It was also anticipated that the subject would contribute towards a renewal of the methods of instruction, for civics was regarded as a subject providing special opportunities of activating school work.

When the 1957 Governmental School Committee had to make proposals regarding the contents of the curriculum of the new school, and had to determine what the experimental nine year schools had given their pupils, it was only natural that civics was in the focus of interest. This subject was also included in the studies of curricula made by the Committee in collaboration with *Studieförbundet Näringsliv och Samhälle* (Industrial Council for Social and Economic Studies) and the Institute of Education, Stockholm, under the leadership of Professor Torsten Husén.

Problems

A school subject may, as an object of scientific investigation be approached from many different angles. The problems to be elucidated will decide which approaches are chosen. In view of what is studied in the subject civics in Sweden, it was considered that an attempt should be made to map up the content and the methods of instruction in civics as carefully as possible. It was desired to ascertain how much time the teachers devoted to the various topics of the subjects and how they planned their work. Not until these things were known would it be possible with any degree of certainty to propose suitable measures for a

renewal of the subject-matter and methods of work. Since the methods applied by teachers depend upon many factors, such as their training, the traditions of instruction in the school where they are employed, the objectives of instruction in individual cases and the like, such factors must be taken into account. Instruction also depends upon the teaching aids available to the teacher and the external conditions under which the work is performed. A study by means of content analysis of the textbooks was considered to be especially urgent. Those books most widely used were analysed in order to find out what subject-matter was communicated to pupils by such books. Since textbooks are often said to "steer instruction" this problem was studied, too. An attempt was also made to throw light on the instruction provided at school by administering tests in the subject and investigating pupils' interest in the final year of the nine-year compulsory school. In order to study the development of knowledge in the subject in people who had left school, attainment tests were administered to adults aged 18 to 30 years and employed in various occupations. These subjects were also asked to report the frequency of use of the various topics within the subject as they experienced it. The investigation comprised:

(a) A study of the teachers' conception of the objectives of the subject, i.e. what, in the first place, the subject should give the pupils.
(b) An endeavour to discover how teachers perceive the teaching situation in different respects.
(c) The collection of data on the teachers, i.e. their age and training.
(d) An analysis of the contents of the textbooks and their influence on instruction.
(e) The mapping of the contents of the course communicated to the pupils, and methods of work applied.
(f) A study of the pupils in order to ascertain the degree of interest in the subject, and to obtain points of reference for a study of the development of knowledge after school.
(g) Studies of employed people in order to determine the level of knowledge of civics, and experienced use of different aspects of such knowledge.

Methods

Data illustrating points (a)—(e) were obtained by a questionnaire sent to teachers of the Upper Department of the nine-year compulsory school (grades 7, 8 and 9) and age-equivalent types of school. In some school

Type of school	n	%
Elementary, grade 7^7	130	86
Elementary, grade 8^8	121	94
Comprehensive, grade 7	114	89
Comprehensive, grade 8	98	83
Comprehensive, grade 9	204	87
Junior academic secondary (realskola), forms 5^5, 4^4	128	86
Junior technical secondary, form 4^4	73	78
Girls' secondary	73	89
Total	941	87

types a random sample was drawn, in others all the teachers received questionnaires. The numbers and percentages of replies are shown below.

In order to elucidate specific problems, data were collected from vocational schools, too. The numbers and percentages of replies received were 157 and 85 respectively.

Attainment tests were administered by special personnel to pupils in the final classes and to employed persons aged 18 to 30 years. (Data for points f and g.) A questionnaire was also attached to these tests. The school classes were chosen by random, and represented the elementary school 7^7, and the junior secondary school, 4^4, 5^5. A total of 1958, or 95 per cent, of the pupils participated. A series of private industrial and commercial enterprises were approached and allowed us during working time to give the extensive achievement test battery to the employees, who also completed a questionnaire indicating the frequency of use of the various skills and topics of knowledge. The subjects were chosen by random. The occupations represented and the number of subjects are given below.

School marks in civics were collected for pupils and employees in order to make meaningful comparisons between the two groups. Since school marks are equalized by tests, we could compare pupils and adults keeping marks under control by means of analysis of variance.

	n	%
Turners	303	90
Cellulose factory workers	231	53
Shop assistants	123	85
Office workers	320	92
Farmers and farm labourers	156	35

Reliability of results

The data gleaned from the questionnaires was divided randomly into two parts for different subgroups, and the results were determined separately. The results compared were equivalent. The attainment tests were also subjected to analyses of reliability. The reliability was satisfactory here, too. The analyses made of the textbooks had very high reliability as assessed by correlations between independent rulers.

Results

Teachers' goals for instruction

The teachers were asked to give their opinion of, and rank order five suggested objectives for instruction in civics. In the comprehensive school, junior secondary school and girls' secondary school the most popular choice was the goal which implied information about civil rights and duties, social institutions and social problems which confront pupils or will confront them in our society. This objective came second in the elementary school, where pride of place was given to "instruction aimed at developing certain characteristics such as co-operation, responsibility, and respect for laws and agreements". The academic junior secondary school differed strikingly from the other types of school. Here it was stressed that instruction should provide tangible information on the society for which the young people will one day have to take responsibility. The differences of opinion are probably not due to differences in the training the teachers have received. When teachers working at comprehensive schools were divided according to training, no significant differences were found between the various categories. This has been taken to imply that the school tradition has most importance for how the aims of a subject are experienced by teachers. The academic junior secondary school had a long tradition, whereas the comprehensive school was still in the pilot stage.

Pupils' interest in civics

Elementary school and junior secondary school pupils rated their interest in various subjects. Interest in civics was rather poor in both types of school. Teachers in both these types of school held the view that boys were more interested than girls.

Tests of knowledge at school and among employed people

Comparison of boys and girls as to performances consistently came out in favour of boys. This seems to be rather typical of the subject, for the same phenomenon was found among pupils at completely different age levels. Since the subject as such should not give rise to sex differences in knowledge, the cause of the sex difference must be sought in the content and methods of instruction. A change is needed in this respect.

Schools marks provided (see above) a means of calculating expected scores of the attainment administered to employed persons. The predicted and the observed scores were compared. In most of the occupations, great and significant increases in knowledge were observed. This applied only to a few topics in other subject matter areas, such as mathematics and chemistry (cf. Dahllöf, 1960 and Husén & Johanson, 1961). Civics is thus a subject to which adults have a positive attitude, and about which they try to increase their knowledge.

Teachers' disposition of instruction time to different aspects of the subject

The questionnaire sent to the teachers provided replies which gave measures of the time teachers in different types of school devote to the different topics of the subject. The results were used as a base on which to calculate "structural similarities" between types of school expressed as rank correlation coefficients. Between junior secondary, junior technical secondary and girls' secondary schools there was a great structural similarity (.94—.96). Correlation was moderate between these and elementary school 7^7, elementary school 8^8 and the comprehensive school. There was a relatively high degree of correlation (.82—.85) between elementary school 7^7 and the different streams of the comprehensive school. The correlation between elementary school 7^7 and 8^8 was .67. Most instruction time in elementary school 8^8, junior secondary, junior technical secondary and girls' secondary schools was devoted to the "State", and in elementary school 7^7 and the comprehensive school to "Schools, vocations and choice of vocation". In all types of school there was a tendecy to allot instruction time to all aspects of the subject.

A study was also made of how various age categories of teachers planned their teaching. No difference was found between young and old teachers. Teachers with different training were also compared, but no differences in rescept of content of subject-matter was found there either.

Contents of textbooks and their presentation

The textbooks used most commonly were analysed in respect of (a) the amount of text allotted to the various aspects of the subject, (b) the contents of the subject-matter from the pupils' viewpoint, i.e. whether problems concerning the pupils or problems they will hardly be confronted with even as adults are dealt with, and (c) method of presentation, i.e. whether information is given on how an institution works, for example, or only on how it is built and organized.

Great discrepancies were found between textbooks and the instruction variables studied. It was also found that the subject-matter as such did not bind the authors to any great extent with reference to these variables.

Influence of textbooks on instruction

The questionnaire also provided a measure of the priority given by teachers of civics to various topics, i.e. which aspects of the subject they regarded as most important. The replies to the questionnaire also provided measures of the time devoted by teachers to the various items. The analysis of the contents of the textbooks showed how much space was devoted to the various parts of the subject. These data were used to find out whether, as is often claimed, textbooks "steer" the instruction. This would mean that teachers devote much time to the aspects dealt with at length in the textbooks, in spite of the fact that these aspects may be considered of relatively minor importance by the teachers.

In many cases it was clear that the teachers were influenced by the specific textbooks they used, but the tendency was neither so strong nor so consistent as has frequently been claimed.

Evaluations of adults of the various aspects of civics

The study made among employed persons gave an expression of the experienced need for knowledge of the various topics of civics. The correlation between the different occupations was high (Kendall's W = .90). In all groups the item "Law and equity", i.e. problems of law and order, traffic regulations, crime and punishment, everyday jurisdiction, takes first place.

The correlation between the evaluations made by employed persons and (a) time devoted to the relevant items, and (b) the amount of subject-matter in the textbooks were calculated. These correlations

tended to be weak to moderate. Neither the instruction provided by school nor the textbooks used in the upper classes have a balance between the various aspects corresponding to any great extent to the expressed needs of adults.

Instruction situation of teachers

The teachers were asked whether they could plan their lessons and teach in the way they themselves wished. The great majority replied in the affirmative. Lack of teaching aids was given as an excuse by only few of those whose replies were negative. Lack of teaching aids, therefore, does not seem to have influenced to any great degree the results of the study of the methods applied. The teachers were also asked whether they planned lessons in collaboration with other teachers. In only one type of school, the girls' secondary school, did the affirmative answers dominate.

When asked what they thought about the system entailing a division of subject-matter into a basic course and an advanced one, it appeared that the system was judged to be a good one in the types of school where teachers might have been expected to have tried it. Teachers in other types of school were reserved in their judgements.

Methods of work

Methods of teaching civics have long been discussed in Sweden. Methods requiring pupil activity and independent work are regarded by many as the most important means of educating the pupils and giving them socially valuable attitudes and work skills. Great stress is laid on the necessity of reducing the dominance of traditional class tuition. Among other methods, work in small groups is recommended instead.

In the present investigation distinction was made between class instruction and special forms of work, i.e. methods suitable for the treatment of specific problems.

The results show that class instruction dominates in all types of school. Even the value of the first quartile of the time distribution of this method is higher than the mean of any other method. Work in groups was exceptional. Almost half of the teachers replied with the alternative "never". Apart from class instruction, two other methods were applied rather frequently, namely "tasks common to all pupils" and "class discussions".

Study visits (field trips) were made by most classes, but as a rule the pupils were not given any tasks in conjunction with such visits. Topical

events and problems were often discussed, and study of newspapers was general. On the other hand, interviews and visits by experts did not seem usual.

No marked differences were observed between different types of school. The methods of work supposed to stimulate pupils activity were not used any more in classes in the pilot nine-year comprehensive school than in the traditional types of school.

Nor was any great difference found between teachers in the two age groups. Older teachers seemed to have been influenced as much as young ones by recommendations from the central education authorities and teachers' periodicals. We cannot, therefore, expect any great changes in the internal work of the school as a consequence only of a change of generations of teachers.

The analysis showed that teachers who organized group work to a greater extent than others also made more use of other methods recommended to reduce the dominance of class instruction.

Conclusions

The study has shown that pupils' interest in civics is rather small, in spite of the fact that the subject contains much that could be anticipated to appeal to them. But the present subject-matter, in which the main tendency is "a little about everything", cannot arouse any great measure of interest in pupils. The time spent on the individual items is too short to allow of deep pupil interest. Most things are only skimmed over.

Nor has it been possible to introduce into instruction in civics methods supposed to foster pupil interst. The investigation has shown that some methods of work recommended as extremely suitable to influence pupils in their attitude towards their schoolmates and society are used, but hardly to an extent which can lead to noticeable effects. It does not seem as if civics were a subject in which experiments are made with different methods of instruction, or in which teachers plan their lessons with a view to influencing pupils by methods of work. Instruction seems, on the whole, to be the same as in the other subjects. No changes are to be expected by change of generations, for young teachers work in the same way as their older colleagues.

If the desired changes are to occur, other ways than those followed hitherto must be found. Teacher training and in-service training must be reconsidered. In this, teachers' training colleges have vital tasks to perform.

Kursplaneundersökningens rådgivande kommitté för lärarenkät i samhällslära (samhällskunskap)

Läroverksadjunkt Gunnar Ander	Historielärarnas Förening
Byråchef Sven Askeberg	Kungl. Överstyrelsen för Yrkesutbildning
Rektor Sixten Björkblom	Föreningen lärare i samhällskunskap
Fil. lic. Ivan Blomberg	Stockholm
Lektor Berit Borell	Lärarhögskolan
Undervisningsrådet Maj Bosson-Nordbö	Kungl. Skolöverstyrelsen
Assistent Birger Bromsjö	Lärarhögskolan
Lektor Bengt Cullert	Lärarhögskolan
Docent Urban Dahllöf	Lärarhögskolan
Docent Gunnar Helén	Studieförbundet Näringsliv och Samhälle
Laborator Sten Henrysson	Lärarhögskolan
Rektor Ester Hermansson	Göteborg
Adjunkt Lennart Husén	Stockholm
Professor Torsten Husén	Lärarhögskolan
Assistent Elvy Johanson	Lärarhögskolan
Lektor Lennart Linnarsson	Stocksund
Läroverksadjunkt Blenda Ljungberg	Uppsala
Lektor Sigvard Magnusson	Läroverkslärarnas Riksförbund
Yrkesvalslärare Rune Näslund	Sveriges Folkskollärarförbund
Undervisningsrådet Jonas Orring	1957 års skolberedning
Lektor Torsten Petré	Lärarhögskolan
Folkskollärare Viola Rohdin	Sveriges Folkskollärarinneförbund

Bilaga 2

LÄRARHÖGSKOLAN I STOCKHOLM
Kursplaneundersökningen
Postfack, Stockholm 34
Tel. 010/516543

Form Lä Sa
Full anonymitet garanteras beträffande alla här lämnade uppgifter.

Skolform:
- ☐ Folkskola
- ☐ Realskola
- ☐ Praktisk realskola
- ☐ Flickskola
- ☐ Enhetsskola

Klass:	
Elevantal:	___ elever, varav ___ pojkar ___ flickor
Antal veckotimmar i samhällslära (samhällskunskap):	

Enkät till lärare i samhällslära (samhällskunskap)

Innan Ni besvarar följande formulär, var god läs igenom bifogade anvisningar för besvarandet. Kom särskilt ihåg följande:

1. Alla uppgifter skall avse uppgiftskortets klass under innevarande läsår
2. Använd alla tillgängliga anteckningar som underlag för besvarandet
3. Glöm ej att ange vilken klass svaret avser
4. Fyll i uppgiftskortet enligt anvisningarna på detsamma och sänd in materialet i bifogat lösenkuvert.

1. Kursinnehållet i samhällslära kan delas in i moment, vilket kan göras på olika sätt. Här nedan har en momentindelning gjorts och genom exempel visas, vad som hänförts under de olika momentrubrikerna.
Vilka av momenten tar Ni upp till behandling, helt eller delvis, under innevarande läsår?
Svara med kryss!

MOMENT	EXEMPEL	SVAR
1. *Familjen och hemmet*	De olika familjemedlemmarnas funktion. Förhållandet mellan föräldrar och mellan föräldrar och barn, i samband därmed: Familjerättsliga frågor t. ex. giftorätt, arv. Hemmiljöns betydelse. (Hemmets ekonomi, se 10)	☐
2. *Fritidsfrågor*	Arbete — fritid. Hobbies. Föreningar. Mötesteknik. Det fria bildningsarbetet. Böcker och tidskrifter. (Tidningspressen, film, radio och TV, se 17.)	☐
3. *Skolor, yrken och yrkesval*	Studieorientering. Anlagsorientering. Om olika yrken och utbildningsvägar. Arbetsförmedlingen.	☐
4. *Samlevnadsregler*	Sed och oskrivna lagar. Hur man handlar och uppträder i olika sammanhang.	☐
5. *Lag och rätt*	Ordningsmakten. Trafikregler. Brott och straff. Rättskipningen. Vardagslivets juridik, såsom kontrakt, kvitton etc. (Familjerätt, se 1.)	☐
6. *Rösträtt och val*	Hur vi väljer våra förtroendemän. De politiska partierna.	☐
7. *Borgerliga kommunen*	Kommunala styrelser och nämnder. Kommunalförvaltningen. Landstinget.	☐
8. *Staten*	Statsförvaltningen. Riksdag. Regering. Centrala statsförvaltningen. Länsstyrelsen.	☐
9. *Kyrkan*	Kyrkliga kommunen. Kyrkans organisation och verksamhet.	☐
10. *Den enskildes och familjens ekonomi*	Den enskildes och familjens inkomster och utgifter. Sparande och försäkringar (från individens synpunkt).	☐
11. *Samhällsekonomi*	Statens och kommunernas inkomster och utgifter. Olika slag av skatter. Deklaration. Konsumtion. Produktion. Olika slag av företag. Handeln. Prisbildning. Konjunkturer. Penningvärde. Levnadsstandard.	☐

MOMENT	EXEMPEL	SVAR
12. *Sociala frågor, socialpolitik*	Hur samhället skyddar och hjälper. Samhällets barn- och ungdomsvård. Befolkningsfrågan. Alkoholfrågan. Arbetarskydd. Arbetsmarknaden.	☐
13. *Folkrörelser*	Nykterhetsrörelsen. De fria religiösa rörelserna. Kooperationen (konsument-, jordbruks-, bostads-). Fackföreningsrörelsen. Idrottsrörelsen.	☐
14. *Försvaret och värnplikten*	De värnpliktigas utbildning. Civilförsvaret. Hemvärnet.	☐
15. *Demokratins innebörd och huvudproblem*	Demokratins grunddrag och förutsättningar. Medborgerliga rättigheter och skyldigheter.	☐
16. *Nordiskt och internationellt samarbete*	F. N. Unesco. Europarådet. Föreningar för internationellt samarbete.	☐
17. *Tidningspressen. Film. Radio. TV.*	Tidningspressen, filmen, radion och televisionen som kunskapskällor, propagandamedel och fritidssysselsättningar.	☐
18. *Psykologiska och sociologiska frågor*	Hur åsiktsbildningen kan påverkas. Propagandans makt. Sociala grupper.	☐

2. Antag att Ni skulle gå igenom hela kursen i samhällslära på ytterst begränsad tid och skulle välja, vilka av nedanstående moment Ni ville behandla mest omsorgsfullt. Skriv i rutan för svar en 1:a för de två moment Ni därvid i första hand skulle ta med, en 2:a för de fyra moment Ni sedan skulle välja och en 3:a för de sex moment, som därnäst kommer i fråga. Med en 4:a markeras de fyra moment, som Ni sedan skulle ta med och en 5:a för de bägge kvarvarande, alltså de som väljes sist. Markeringen i svarsrutorna skall alltså bli:

1 för de två st moment som Ni i första hand skulle behandla omsorgsfullt
2 » » fyra — » — Ni därefter — » —
3 » » sex — » — Ni därefter — » —
4 » » fyra — » — Ni därefter — » —
5 » » två — » — Ni i sista hand — » —

MOMENT	EXEMPEL	SVAR
1. *Familjen och hemmet*	De olika familjemedlemmarnas funktion. Förhållandet mellan föräldrar och mellan föräldrar och barn, i samband därmed: Familjerättsliga frågor t. ex. giftorätt, arv. Hemmiljöns betydelse. (Hemmets ekonomi, se 10.)	☐

MOMENT	EXEMPEL	SVAR
2. *Fritidsfrågor*	Arbete — fritid. Hobbies. Föreningar. Mötesteknik. Det fria bildningsarbetet. Böcker och tidskrifter. (Tidningspressen, film, radio och TV, se 17.)	☐
3. *Skolor, yrken och yrkesval*	Studieorientering. Anlagsorientering. Om olika yrken och utbildningsvägar. Arbetsförmedlingen.	☐
4. *Samlevnadsregler*	Sed och oskrivna lagar. Hur man handlar och uppträder i olika sammanhang.	☐
5. *Lag och rätt*	Ordningsmakten. Trafikregler. Brott och straff. Rättskipningen. Vardagslivets juridik, såsom kontrakt, kvitton etc. (Familjerätt, se 1.)	☐
6. *Rösträtt och val*	Hur vi väljer våra förtroendemän. De politiska partierna.	☐
7. *Borgerliga kommunen*	Kommunala styrelser och nämnder. Kommunalförvaltningen. Landstinget.	☐
8. *Staten*	Statsförfattningen. Riksdag. Regering. Centrala statsförvaltningen. Länsstyrelsen.	☐
9. *Kyrkan*	Kyrkliga kommunen. Kyrkans organisation och verksamhet.	☐
10. *Den enskildes och familjens ekonomi*	Den enskildes och familjens inkomster och utgifter. Sparande och försäkringar (från individens synpunkt).	☐
11. *Samhällsekonomi*	Statens och kommunernas inkomster och utgifter. Olika slag av skatter. Deklaration. Konsumtion. Produktion. Olika slag av företag. Handeln. Prisbildning. Konjunkturer. Penningvärde. Levnadsstandard.	☐
12. *Sociala frågor, socialpolitik*	Hur samhället skyddar och hjälper. Samhällets barn- och ungdomsvård. Befolkningsfrågan. Alkoholfrågan. Arbetarskydd. Arbetsmarknaden.	☐
13. *Folkrörelser*	Nykterhetsrörelsen. De fria religiösa rörelserna. Kooperationen (konsument-, jordbruks-, bostads-). Fackföreningsrörelsen. Idrottsrörelsen.	☐
14. *Försvaret och värnplikten*	De värnpliktigas utbildning. Civilförsvaret. Hemvärnet.	☐
15. *Demokratins innebörd och huvudproblem*	Demokratins grunddrag och förutsättningar. Medborgerliga rättigheter och skyldigheter.	☐

MOMENT	EXEMPEL	SVAR
16. *Nordiskt och internationellt samarbete*	F. N. Unesco. Europarådet. Föreningar för internationellt samarbete.	☐
17. *Tidningspressen. Film. Radio. TV.*	Tidningspressen. filmen, radion och televisionen som kunskapskällor, propagandamedel och fritidssysselsättningar.	☐
18. *Psykologiska och sociologiska frågor*	Hur åsiktsbildningen kan påverkas. Propagandans makt. Sociala grupper.	☐

3. På föregående sida har givits exempel på en del stoff, som bl. a. ingår i den kurs Ni läser detta läsår. Vad är Er åsikt om den nuvarande *årskursen sådan den framträder i kursplaner och metodiska anvisningar?*

Svara med kryss! Obs! Mer än en markering kan göras.

a) ☐ Årskursen är i stort sett bra

b) ☐ En del stoff borde inte tas med såsom _____

_____

_____

c) ☐ En del stoff borde tillkomma såsom _____

_____

_____

d) *För enhetsskolans lärare.* Om Ni har några synpunkter på omflyttningar av stoff mellan olika årskurser, timantalet för olika årskurser etc., var god redogör härför på nedanstående rader.
Obs! Här liksom i övriga frågor räknas yrkesorienteringen in i samhällskunskapen.

_____

_____

_____

_____

_____

4. Från en del håll föreslås, att kursinnehållet skall utgöra en jämförelsevis begränsad kurs, obligatorisk för alla elever (grundkurs) och stoffet för övrigt vara valfritt inom en viss ram (överkurser).

   Vad anser Ni om detta?

   Svara med kryss!

Mycket bra	Bra	Ganska bra	Mindre bra	Olämpligt

Kommentar:

5. Hur fördelar Ni undervisningen på de olika moment, som Ni tar upp i år?

Svara med kryss!

Moment	Momentet behandlas					
	mindre än en lekt.	c:a en lekt.	2—4 lekt.	5—7 lekt.	8—10 lekt.	mer än 10 lekt.
1. Familjen och hemmet						
2. Fritidsfrågor						
3. Skolor, yrken och yrkesval						
4. Samlevnadsregler						
5. Lag och rätt						
6. Rösträtt och val						
7. Borgerliga kommunen						
8. Staten						
9. Kyrkan						
10. Den enskildes och familjens ekonomi						
11. Samhällsekonomi						
12. Sociala frågor						
13. Folkrörelser						
14. Försvaret och värnplikten						
15. Demokratins innebörd och huvudproblem						
16. Nordiskt och internationellt samarbete						
17. Tidningspressen. Film. Radio. TV						
18. Psykologiska och sociologiska frågor						
19. Historiskt stoff som bakgrund till undervisningen						

6. Om annan lärare än Ni själv undervisat några timmar inom vissa moment t. ex. i yrkesorientering, ange här nedan i vilken utsträckning detta skett. (Tiden räknas in i ovanstående sammanställning.)

_____

_____

_____

7. Finns det något eller några moment som Ni återkommer till då och då och alltså behandlar ett flertal gånger, fast i olika sammanhang?

Nej ☐ Ja ☐

8. *Om Ja* på föregående fråga, vilket (vilka)?

Svara med momentnummer enligt momentnumreringen på denna sida.

moment nr

Om Nej, gå till fråga 9!

Kommentar: _____

_____

9. Undervisar Ni klassen i någon annat ämne än samhällslära (samhällskunskap)?

Svara med kryss!

☐ Nej ☐ Ja, i _____

10. *Om Ja*, anknyter Ni undervisningen till något eller några av dessa?

☐ Nej ☐ Ja, med _____

_____

På vad sätt sker detta? _____

_____

11. Lägger Ni upp undervisningen i samarbete med annan eller andra lärare?

☐ Nej ☐ Ja

Om Ja, på vad sätt sker detta? (Erfarenheter?) _____

_____

_____

_____

_____

Kommentar: _____

_____

_____

12. Undervisningen i samhällslära kan försiggå i olika former. Några sådana använda undervisningsformer följer här nedan. I vilken utsträckning förekommer de i Er undervisning?

Svara med kryss!

	Ingen gång	Någon enstaka gång	Emellanåt	Ofta	Mycket ofta
Klassundervisning (förhör, genomgång)					
För eleverna gemensamma arbetsuppgifter					
Individuellt avpassade arbetsuppgifter					
Grupparbete (samarbetsuppgifter)					
Klassdiskussioner med läraren som ledare					
Sammanträden med vald ordf. och sekr.					
Gruppdiskussioner följda av klassdisk.					
Studiecirkelform					

Kommentar: _____

_____

_____

_____

13. Förekommer under detta läsår studiebesök i samhällslära (samhällskunskap)?

Svara med kryss!

☐ Nej ☐ Ja

14. *Om Ja* på föregående fråga, hur många per elever under läsåret? ____st.

Om Nej, gå till fråga 18!

15. Företas studiebesöken med hel klass eller med grupper?

Svara med kryss!

Hel klass	
Grupp	
Ibland med hel klass och ibland med grupp	

16. Var görs studiebesöken? _____

_____

17. Ger Ni elever uppgifter i anslutning till studiebesöken?

Svara med kryss (×) i tillämplig ruta.

☐ Nej ☐ Ja, följande uppgifter: _____

_____

_____

_____

Kommentar: _____

_____

18. Får elever till uppgift att företa intervjuer för att sedan redovisa resultatet i samband med behandling av vederbörande avsnitt?

Svara med kryss!

Nej, ingen gång	
Ja, någon enstaka gång	
Ja, emellanåt	
Ja, ofta	
Ja, mycket ofta	

19. *Om Ja*, inom vilka moment sker intervjuer? Svara med momentnr!

Moment nr

Kommentar: _____

_____

_____

_____

20. Tar Ni upp dagsaktuella händelser och problem till behandling i Er undervisning?

Svara med kryss!

Nej, ingen gång	
Ja, någon enstaka gång	
Ja, emellanåt	
Ja, ofta	
Ja, mycket ofta	

21. *Om Ja*, på föregående fråga, vilka slags händelser och problem?

Om Nej, gå till fråga 22!

Varifrån hämtar Ni material för lektionerna?

Kommentar (synpunkter på material för aktuell orientering i samhällslära):

22. Förekommer läsning av tidningar på lektionerna i samhällslära (samhällskunskap)?

Svara med kryss!

Nej, ingen gång	
Ja, någon enstaka gång	
Ja, emellanåt	
Ja, ofta	
Ja, mycket ofta	

23. *Om Ja*, vilket slag av tidningsmaterial har Ni funnit ge mest? _____

_____

Kommentar (synpunkter på material i tidningarna för undervisningen i samhällslära): _____

_____

_____

_____

_____

_____

24. Inbjudes fackmän till klassen för att ge informationer eller deltaga i diskussioner?

☐ Nej ☐ Ja

25. *Om Ja* på föregående fråga, hur många gånger detta läsår? Svar: gånger. *Om Nej*, gå till fråga 27!

26. Vad för slags fackmän? _____

_____

Kommentar: _____

_____

_____

27. Vilken lärobok i samhällslära (samhällskunskap) använder Ni? Författare, titel, del.

_____

_____

_____

28. Om Ni tänker på den *klass i samhällslära* för vilken Ni besvarar detta frågeformulär, anser Ni den använda läroboken lämplig för

a. Den bättre tredjedelen av klassen?
b. Den genomsnittliga tredjedelen av klassen?
c. Den sämre tredjedelen av klassen?

Svaren markeras med kryss (×) i tillämpliga rutor.
Alla kolumnerna a, b och c, ifylles!

	a bättre tredjedelen	b genomsnittliga tredjedelen	c sämre tredjedelen
Ja			
Nej			

29. *Om Nej*, varför inte? _____

_____

_____

_____

_____

_____

30. Följer Ni i Er undervisning den använda lärobokens framställning och anvisningar eller gör Ni mindre eller större avvikelser?

Svara med kryss!

☐ Läroboken följes i stort sett.

Kommentar: _____

_____

_____

☐ Läroboken följes men följande avvikelser görs (om avvikelserna gäller vissa partier, ange dessas momentnr):

_____

_____

☐ Läroboken följes ej, utan undervisningen bedrivs enligt följande:

_____

_____

_____

_____

31. Ger Ni läxor ur den använda läroboken? Svara med kryss!

☐ Nej, praktisk taget aldrig

☐ Ja, men sporadiskt

☐ Ja, regelbundet

32. *Om Ja*, ungefär hur ofta? _____

33. Inom vilket (vilka) moment?

Svara med nr enligt momentnumreringen på sid. 3!

Moment nr

Kommentar: _____

_____

34. Ger Ni hemuppgifter av annat slag än »läxor ur läroboken»?

Svara med kryss!

☐ Nej, praktiskt taget aldrig

☐ Ja, men sporadiskt

☐ Ja, regelbundet

Om Ja, ange här nedan vad för slags hemuppgifter Ni ger! _____

_____

Kommentar: _____

_____

35. Hur bör en lärobok i samhällslära vara beskaffad för den klassnivå, som Ert svar gäller?

Svara med kryss i tillämpliga rutor!

	Mycket bra	Bra	Ganska bra	Mindre bra	Olämpligt
Koncentrerad framställning					
Fyllig framställning					
Teoretiskt inriktad framställning					
Anlägga värderande synpunkter					
Uppdelning på grundkurs o. överkurser					
Rikligt med diagr. o. schemat. teckn.					
Rikligt med tecknade illustrationer					
Rikligt med fotografiska illustrationer					
Litteraturanvisningar					
Arbetsuppgifter					

Kommentar: _____

_____

36. Vill Ni ha arbetsuppgifter, litteraturanvisningar etc. i läroboken, i särskilt häfte eller på lösa blad?

Svara med kryss!

	Läroboken		Särskilt häfte	Lösa blad
	I anslutning till vederbörande avsnitt	Samlat på ett ställe		
Litteraturanvisningar				
Arbetsuppgifter				
Ord att förklara innebörden av				
Statistiska tabeller				

Kommentar: _____

_____

37. Om Ni har några erfarenheter av radioprogram, lämpliga för undervisningen i samhällslära, var god redogör härför på raderna här nedan. Nämn gärna önskemål beträffande programmens innehåll och utformning!

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

38. Till samhällslärans olika avdelningar finns en del hjälpmedel såsom planscher, läseböcker, bildband, film, arbetsböcker etc. utarbetade. Brukar Ni använda något eller några av dem detta läsår?

☐ Nej ☐ Ja

39. *Om Ja*, fyll i nedanstående tabell. Svara med kryss eller momentnr!

Hjälpmedel	Hjälpmedlet begagnas för	
	Flertalet moment (svara med kryss)	Moment nr (svara med nr)
Lärarhandledningar		
Studieplaner		
Läseböcker		
Läsebokshäften		
Broschyrer		
Arbetsböcker av ifyllnadstyp		
Arbetsböcker av studiehandledningskaraktär		
Arbetsböcker av träningskaraktär (träning att använda uppslagsböcker, tabeller etc.)		
Planscher		
Diapositiv		
Bildband		
Ljudbildband		
Film		
Andra hjälpmedel såsom:		

40. Hur bedömer Ni de hjälpmedel Ni har erfarenhet av?

	Mycket bra	Bra	Ganska bra	Mindre bra	Dåligt
Lärarhandledningar					
Studieplaner					
Läseböcker					
Läsebokshäften					
Broschyrer					
Arbetsböcker av ifyllnadstyp					
Arbetsböcker av studiehandledningskaraktär					
Arbetsböcker av träningskaraktär (träning att använda uppslagsböcker, tabeller etc.)					
Planscher					
Diapositiv					
Bildband					
Ljudbildband					
Film					

41. Finns det kursmoment för vilkas behandling Ni ville ha tillgång till hjälpmedel som Ni f. n. saknar, helt eller i tillräcklig utsträckning?

☐ Nej ☐ Ja

42. *Om Ja,* fyll i nedanstående tabell! Svara med momentnr!

Saknade hjälpmedel	avseende moment nr
Lärarhandledningar	
Studieplaner	
Läseböcker	
Läsebokshäften	
Broschyrer	
Arbetsböcker av ifyllnadstyp	
Arbetsböcker av studiehandledningskaraktär	
Arbetsböcker av träningskaraktär (träning att använda uppslagsböcker, tabeller etc.)	
Planscher	
Diapositiv	
Bildband	
Ljudbildband	
Film	

Kommentar: _____

_____

_____

43. Har Ni möjlighet att lägga upp och bedriva undervisningen i samhällslära på det sätt Ni själv önskar?

☐ Nej ☐ Ja

Om Nej, varför inte?

_____

_____

44. Ger Ni skriftliga prov i samhällslära innevarande läsår

a) i form av läxförhör? ☐ Nej ☐ Ja *Om Ja*, ungefär hur många? st

b) på större avsnitt? ☐ Nej ☐ Ja *Om Ja*, hur många? st

Om Ja på b, inom vilka moment?
Svara med momentnr!

Moment nr

Kommentar: _____

45. Följande två frågaor, 45 och 46, besvaras endast av lärare i klasser, där det finns både pojkar och flickor och där det finns minst fem stycken av vardera könet.
Föreligger det någon genomsnittlig *skillnad i prestationsnivå* mellan klassens pojkar och klassens flickor i nedanstående moment?
Svara med följande siffror i kolumnen för »Svar».
1. Pojkarna är mycket bättre än flickorna
2. Pojkarna är något bättre än flickorna
3. Ingen skillnad
4. Flickorna är något bättre än pojkarna
5. Flickorna är mycket bättre än pojkarna

Svara med 0, då momentet inte berörs av undervisningen i klassen.

Moment	Svar
Förmåga att aktualisera och dra nytta av tidigare genomgångna kursmoment vid genomgång av nytt lärostoff	
Förmåga att förstå och överblicka lärostoffet som helhet	
Förmåga att framlägga synpunkter vid diskussioner	
Förmåga att genomföra intervjuer	

46. Föreligger det någon genomsnittlig *skillnad i intresse* för samhällslära (samhällskunskap) mellan klassens pojkar och klassens flickor?
Svara med kryss (×) i tillämplig ruta.

Pojkarna är mycket mer intresserade än flickorna	
Pojkarna är något mer intresserade än flickorna	
Ingen skillnad	
Flickorna är något mer intresserade än pojkarna	
Flickorna är mycket mer intresserade än pojkarna	

Kommentar: _____

47. Ange här nedan Edra synpunkter på betygssättningen i samhällslära, behovet därav, svårigheter, önskemål etc.

48. Redogör här gärna för egna erfarenheter, arbetssätt och uppläggning av undervisningen, som Ni funnit värdefull.

49. Målsättningen för undervisningen i samhällslära (samhällskunskap) är flitigt diskuterad. Åtskilliga försök har gjorts att formulera *vad undervisningen bör syfta till* i detta ämne. Här nedan återges några sådana formuleringar. *Rangordna dessa inbördes* genom att i rutan framför skriva siffran 1 eller 2 etc. ända till 5.

Obs. Markering skall ske i alla rutorna och alla siffrorna (1, 2, 3, 4, 5) komma till användning (1 sättes givetvis för den formulering Ni i första hand väljer).

☐ Eleverna skall bibringas en föreställning om betydelsen av de samhälleliga gruppbildningarna och de krafter som verkar i dem.

☐ Eleverna skall bibringas kunskaper om samhällets organisation.

☐ Undervisningen skall utveckla vissa egenskaper såsom samarbetsvilja, ansvarskänsla och respekt för lagar och överenskommelser.

☐ Eleverna skall bibringas kunskaper om hur samhällsmaskineriet fungerar.

☐ Eleverna skall erhålla en orientering om de medborgerliga uppgifter, sociala problem och samhälleliga institutioner, som möter eller kommer att möta dem i samhället.

Kommentar: _____

Bilaga 3

LÄRARHÖGSKOLAN I STOCKHOLM
Kursplaneundersökningen
Tel. 010/516543

UPPGIFTSKORT

Skola: _____ Klass: _____ 1958/59

Namn: _____ Antal tjänsteår: _____

Adress: _____

Födelseår (sätt kryss: ☐ Före 1909; ☐ 1909—23; ☐ 1924 eller senare

Examen: _____

☐ Akademiskt betyg i statskunskap ☐ Akademisk kurs i statskunskap

☐ Akademiskt betyg i nationalekonomi ☐ Akademisk kurs i nationalekonomi

☐ Befordringskurs i samhällslära för folkskollärare

Anm. (komplett. uppgifter till ovanstående kurser i samhällslära etc.).

_____

_____

_____

Befattning: _____

Ange såväl befattningens form (t. ex. extra ordinarie) som dess art (t. ex. adjunkt, folkskollärare)

1. Har Ni *hittills* under läsåret 1958/59 varit tjänstledig mer än en månad?

☐ Ja ☐ Nej

Om Nej, var god läs igenom anvisningarna och besvara formuläret samt sänd in det till Lärarhögskolan i bifogat lösenkuvert.
Om Ja: I detta fall behöver Ni inte besvara formuläret, men vi ber Eder att sända tillbaka materialet med kort ifyllt och uppgift om tiden för Er tjänstledighet.

Min tjänstledighet omfattade tiden _____

Hade klassen under denna tid endast *en* vikarie, ber vi Eder anteckna vederbörandes namn och adress här nedan.

Vikariens namn: _____

Adress: _____

2. Jag kan ej deltaga i undersökningen därför att jag ej undervisade klassen i samhällslära (samhällskunskap), varför materialet härmed återsändes.

Namn på läraren i samhällslära: _____

Adress: _____

Bilaga 4

Frågeformulär.

Namn: _____ Födelseår: _____

Målsmans (fars eller mors) yrke: _____

Här nedanför finns skolämnen uppräknade, och efter skolämnena finns det rutor i kolumner. Över kolumnerna står det »Mycket roligt», »Ganska roligt» och så vidare. Ange med ett kryss (×) i en ruta vad Du tycker om ämnena. Om Du tycker att ett ämne är varken roligt eller tråkigt, skriver Du ett kryss i rutan i den kolumn, som det står »Varken roligt eller tråkigt» ovanför. Skriv vad Du tycker om alla skolämnen, som Du har i klassen.

	Mycket roligt	Ganska roligt	Varken roligt eller tråkigt	Ganska tråkigt	Mycket tråkigt
Kristendom	☐	☐	☐	☐	☐
Läsning	☐	☐	☐	☐	☐
Språklära	☐	☐	☐	☐	☐
Uppsatsskrivning	☐	☐	☐	☐	☐
Engelska	☐	☐	☐	☐	☐
Franska	☐	☐	☐	☐	☐
Tyska	☐	☐	☐	☐	☐
Historia	☐	☐	☐	☐	☐
Samhällskunskap (samhällslära)	☐	☐	☐	☐	☐
Geografi	☐	☐	☐	☐	☐
Biologi	☐	☐	☐	☐	☐
Fysik: laborationer	☐	☐	☐	☐	☐
fysiska räkneuppgifter	☐	☐	☐	☐	☐
annan undervisning i fysik	☐	☐	☐	☐	☐
Kemi: laborationer	☐	☐	☐	☐	☐
kemiska räkneuppgifter	☐	☐	☐	☐	☐
annan undervisning i kemi	☐	☐	☐	☐	☐
Matematik	☐	☐	☐	☐	☐
Teckning	☐	☐	☐	☐	☐

	Mycket roligt	Ganska roligt	Varken roligt eller tråkigt	Ganska tråkigt	Mycket tråkigt
Sång	☐	☐	☐	☐	☐
Gymnastik	☐	☐	☐	☐	☐
Slöjd (handarbete)	☐	☐	☐	☐	☐
Hemkunskap och hushållsgöromål (skolkök)	☐	☐	☐	☐	☐

Bilaga 5

Företag i näringslivet som medverkat i fältundersökningen

Allmänna Svenska Elektriska AB, Ludvika, Västerås
AB Bofors, Bofors
AB Bolinder-Munktell, Eskilstuna
AB Electrolux, Stockholm
Eriksbergs Mekaniska Verkstads AB, Göteborg
AB Götaverken, Göteborg
Karlstads Mekaniska Werkstad, AB, Karlstad, Kristinehamn
Kockums Mekaniska Verkstads AB, Malmö
Konsumtionsföreningen Stockholm med Omnejd, Stockholm
AB Lindholmens Varv, Göteborg
Metro-Butikerna AB, Stockholm
Mo och Domsjö AB, Alfredshem, Husum, Hörnefors
Mölnbacka-Trysil AB, Deje, Edsvalla, Forshaga
Norrmalms Livsmedels AB, Stockholm
Nydqvist & Holm AB, Trollhättan
Stenman AB, Aug., Eskilstuna
Svenska Cellulosa AB, Essvik, Kramfors, Munksund, Nensjö, Obbola, Svartvik, Östrand
Svenska Flygmotor AB, Trollhättan
Svenska AB Gasaccumulator, Lidingö
AB Svenska Kullagerfabriken, Göteborg, Katrineholm
Svenska Turbinfabriks AB Ljungström, Finspång
Uddeholms AB, Skoghall
Wennbergs Mekaniska Verkstad, AB C. G., Karlstad
Volvo, AB, Pentaverken i Skövde, Skövde

Frågeformulär till arbetstagare

M. Här nedan har en uppdelning av skolämnet samhällslära gjorts och genom exempel visas vad som hänförts till de olika delarna. Hur upplever Ni *som vuxen* behov av kunskaper och insikter i de olika delarna?

Svara med kryss (×)! Svara på alla delar!

	Svar				
	0. Oviktigt	1. Mindre viktigt	2. Ganska viktigt	3. Viktigt	4. Mycket viktigt
1. *Familjen och hemmet* De olika familjemedlemmarnas funktion. Förhållandet mellan föräldrar och mellan föräldrar och barn, i samband därmed: Familjerättsliga frågor t. ex. giftorätt, arv. Hemmiljöns betydelse. (Hemmets ekonomi, se 10.)	☐	☐	☐	☐	☐
2. *Fritidsfrågor* Arbete — fritid. Hobbies. Föreningar. Mötesteknik. Det fria bildningsarbetet. Böcker och tidskrifter. (Tidningspressen, film, radio och TV, se 17.)	☐	☐	☐	☐	☐
3. *Skolor, yrken och yrkesval* Studieorientering. Anlagsorientering. Om olika yrken och utbildningsvägar. Arbetsförmedlingen.	☐	☐	☐	☐	☐
4. *Samlevnadsregler* Sed och oskrivna lagar. Hur man handlar och uppträder i olika sammanhang.	☐	☐	☐	☐	☐
5. *Lag och rätt* Ordningsmakten. Trafikregler. Brott och straff. Rättskipningen. Vardagslivets juridik, såsom kontrakt, kvitton etc. (Familjerätt, se 1.)	☐	☐	☐	☐	☐

	Svar				
	0. Oviktigt	1. Mindre viktigt	2. Ganska viktigt	3. Viktigt	4. Mycket viktigt
6. *Rösträtt och val* Hur vi väljer våra förtroendemän. De politiska partierna.	☐	☐	☐	☐	☐
7. *Borgerliga kommunen* Kommunala styrelser och nämnder. Kommunalförvaltningen. Landstinget.	☐	☐	☐	☐	☐
8. *Staten* Statsförfattningen. Riksdag. Regering. Centrala statsförvaltningen. Länsstyrelsen.	☐	☐	☐	☐	☐
9. *Kyrkan* Kyrkliga kommunen. Kyrkans organisation och verksamhet.	☐	☐	☐	☐	☐
10. *Den enskildes och familjens ekonomi* Den enskildes och familjens inkomkomster och utgifter. Sparande och försäkringar (från individens synpunkt).	☐	☐	☐	☐	☐
11. *Samhällsekonomi* Statens och kommunernas inkomster och utgifter. Olika slag av skatter. Deklaration. Konsumtion. Produktion. Olika slag av företag. Handeln. Prisbildning. Konjunkturer. Penningvärde. Levnadsstandard.	☐	☐	☐	☐	☐
12. *Sociala frågor, socialpolitik* Hur samhället skyddar och hjälper Samhällets barn- och ungdomsvård. Befolkningsfrågan. Alkoholfrågan. Arbetarskydd. Arbetsmarknaden.	☐	☐	☐	☐	☐
13. *Folkrörelser* Nykterhetsrörelsen. De fria religiösa rörelserna. Kooperationen (konsument-, jordbruks-, bostads-). Fackföreningsrörelsen. Idrottsrörelsen.	☐	☐	☐	☐	☐

	Svar				
	0. Oviktigt	1. Mindre viktig	2. Ganska viktigt	3. Viktigt	4. Mycket viktigt
14. *Försvaret och värnplikten* De värnpliktigas utbildning. Civilförsvaret. Hemvärnet.	☐	☐	☐	☐	☐
15. *Demokratins innebörd och huvudproblem* Demokratins grunddrag och förutsättningar. Medborgerliga rättigheter och skyldigheter.	☐	☐	☐	☐	☐
16. *Nordiskt och internationellt samarbete* F.N. Unesco. Europarådet. Föreningar för internationellt samarbete.	☐	☐	☐	☐	☐
17. *Tidningspressen. Film. Radio. T. V.* Tidningspressen, filmen, radion och televisionen som kunskapskällor, propagandamedel och fritidssysselsättningar.	☐	☐	☐	☐	☐
18. *Psykologiska och sociologiska frågor* Hur åsiktsbildning kan påverkas. Propagandans makt. Sociala grupper.	☐	☐	☐	☐	☐

N. Om Ni bedömt någon del (några delar) som mycket viktig (viktiga) redogör här nedan för i vilket (vilka) sammanhang Ni upplevt behov av insikter och kunskaper i denna del (dessa delar). Ange delens (delarnas) nummer, då Ni svarar.

_____

_____

_____

_____

Kommentar (ange gärna egna synpunkter på undervisning i samhällslära i skolan):

_____

_____

_____

_____

Bilaga 7. Tabellbilaga

TABELL 116. *Målsättningsfrågan inom folkskolan*

Åldersgrupp	Ant. svar	Målsättningsformulering Nr 1 Mdn	rang	Nr 2 Mdn	rang	Nr 3 Mdn	rang	Nr 4 Mdn	rang	Nr 5 Mdn	rang
1	74	4,74	5	3,21	3	1,36	1	3,40	4	2,35	2
2	64	4,83	5	3,52	4	1,47	1	3,29	3	2,04	2
3	107	4,71	5	3,70	4	1,42	1	3,53	3	1,76	2
df		2		2		2		2		2	
χ^2		3,42		3,84		0,78		0,91		7,23	
P		—		—		—		—		*	

TABELL 117. *Målsättningsfrågan inom enhetsskolan*

Åldersgrupp	Ant. svar	Målsättningsformulering Nr 1 Mdn	rang	Nr 2 Mdn	rang	Nr 3 Mdn	rang	Nr 4 Mdn	rang	Nr 5 Mdn	rang
1	81	4,66	5	3,29	3	1,53	1	3,72	4	1,94	2
2	112	4,60	5	3,28	4	2,36	2	3,25	3	1,48	1
3	187	4,39	5	3,72	4	2,06	2	3,19	3	1,45	1
df		2		2		2		2		2	
χ^2		3,33		8,95		5,03		9,11		10,70	
P		—		*		—		*		**	

TABELL 118. *Målsättningsfrågan inom realskolan*

Åldersgrupp	Ant. svar	Målsättningsformulering Nr 1 Mdn	rang	Nr 2 Mdn	rang	Nr 3 Mdn	rang	Nr 4 Mdn	rang	Nr 5 Mdn	rang
1	35	4,67	5	2,00	1	3,86	4	2,18	2	2,61	3
2	42	4,63	5	1,86	1	3,71	4	2,37	2	2,53	3
3	37	4,53	5	2,89	3	3,89	4	2,27	2	1,58	1
df		2		2		2		2		2	
χ^2		0,56		7,46		0,88		1,47		3,14	
P		—		*		—		—		—	

TABELL 119. *Målsättningsfrågan inom praktiska realskolan*

Ålders-grupp	Ant. svar	Målsättningsformulering Nr 1 Mdn	rang	Nr 2 Mdn	rang	Nr 3 Mdn	rang	Nr 4 Mdn	rang	Nr 5 Mdn	rang
1	18	4,86	5	2,13	1	3,63	4	2,67	3	2,61	2
2	36	4,92	5	3,00	4	2,50	2	2,86	3	1,58	1
3	13	4,57	5	3,38	4	2,43	2	2,92	3	1,22	1
df		2		2		2		2		2	
χ^2		5,35		8,26		1,32		0,56		4,79	
P		—		*		—		—		—	

TABELL 120. *Målsättningsfrågan inom flickskolan*

Ålders-grupp	Ant. svar	Målsättningsformulering Nr 1 Mdn	rang	Nr 2 Mdn	rang	Nr 3 Mdn	rang	Nr 4 Mdn	rang	Nr 5 Mdn	rang
1	31	4,80	5	2,19	2	2,81	3	3,54	4	1,47	1
2	29	4,92	5	2,22	2	3,73	4	2,55	3	2,00	1
3	8	4,70	5	3,30	3	3,50	4	2,17	2	1,17	1
df		2		2		2		2		2	
χ^2		3,11		9,08		6,69		4,82		3,37	
P		—		*		*		—		—	

TABELL 122. *Lösningsfrekvenser för uppgifterna i provet i samhällskunskap*

Uppgift nr	Folkskola 7		Realskola $4^4 + 5^5$		Svarvare		Cellul. arb. O	Jordbrukare		Kont K	Kont. M realsk	Kont. K realsk
	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	O	Y		O	Y	Y	Y+O	Y+O
1.	68	65	87	80	90	74	83	84	93	85	79	80
2.	65	70	85	82	68	82	69	74	73	70	72	86
3.	71	75	73	87	80	81	79	77	63	83	62	82
4.	32	32	51	50	58	59	31	29	27	40	28	43
5.	35	30	77	53	66	74	56	65	70	58	93	64
6.	39	42	65	52	46	59	62	52	63	30	66	59
7.	39	32	88	82	86	79	83	84	93	60	90	86
8.	29	24	60	50	18	21	10	16	20	10	28	16
9.	19	17	72	69	16	29	25	23	33	15	45	41
10.	17	16	44	24	16	7	4	16	27	3	38	11
11.	19	16	61	55	16	34	31	23	40	15	45	34
12.	9	2	36	22	32	32	29	23	53	23	34	14
13.	6	7	24	18	70	67	65	32	33	50	79	59
14.	30	29	73	50	66	56	44	45	87	25	86	52
15.	16	16	24	27	20	25	23	90	90	23	21	9
16.	5	3	54	27	30	21	19	61	63	13	76	32
17.	37	26	94	91	92	81	85	87	80	70	100	93
18.	61	53	94	91	92	92	88	65	87	77	97	98
19.	19	17	74	69	66	59	60	52	63	60	72	91
20.	15	10	75	55	36	49	40	48	60	18	86	25
21.	25	24	82	70	58	77	69	71	83	48	79	82
22.	11	10	41	33	62	48	56	58	77	28	55	34
23.	24	24	48	30	36	36	46	35	40	15	79	25
24.	3	7	40	45	0	1	2	0	0	5	14	14
25.	1	0	29	15	6	1	17	45	73	3	24	11
26.	3	3	13	18	14	16	8	13	10	15	21	23
27.	9	7	78	69	62	56	48	35	70	25	90	77
28.	36	37	56	65	70	58	38	74	90	60	83	86
29.	8	7	30	25	30	33	35	35	53	25	28	18
30.	30	21	68	46	50	55	40	55	77	35	62	32
31.	33	27	82	71	60	56	33	52	67	38	79	84
32.	0	0	34	13	12	18	8	16	47	0	52	11
33.	0	0	40	18	38	29	23	29	37	10	62	34

TABELL 121. *Exempel på uppgifter i kunskapsprovet och lösningsfrekvenser för yrkesgrupperna, talen anger, när de oli-*

Uppgift nr	Frågans lydelse
14	De största statsutgifterna faller under de *två* departement, som här stryks under 1) försvarsdepartementet 2) jordbruksdepartementet 3) finansdepartementet 4) socialdepartementet
15	I nuvarande läge ökas riskerna för prisstegring om vi (stryk under varje riktig rad, en eller flera) 1) höjer lönerna 2) sparar mera 3) tillverkar mera 4) köper mera
17	Om en person dömes till frihetsstraff men inte behöver avtjäna det, så kallas domen
18	Förkortningen LO betyder
19	Den kommunala myndighet, som bl. a. utövar bostadsinspektion och födoämneskontroll är
20	Den som anser sig ha blivit orätt dömd av häradsrätt eller rådhusrätt kan överklaga domen i nästa instans, som kallas
21	Det offentliga organ, genom vilket man kan erhålla anvisning på arbete och råd inför yrkesvalet, kallas
22	Den kommunala myndighet, som har till huvuduppgift att vidtaga hjälpåtgärder mot alkoholmissbrukare är
23	Huruvida svenska folkets statliga inkomstskatt skall höjas eller sänkas beslutas av
24	Av Sveriges fyra grundlagar uppräknas här tre
25	Förkortningen RLF betyder
26	Tillstånd till giftermål fordras, *från målsman* för man under _____ år för kvinna under _____ år *från länsstyrelsen* för man under _____ år för kvinna under _____ år
27	Du vill veta, vad som är en tidnings egna åsikter i aktuella frågor. Du letar då rätt på ett särskilt slags artiklar i tidningen. Vad kallas de?
33	Vad kallas det samarbetsorgan, som för några år sedan bildades av representanter för riksdagarna i Danmark, Norge och Sverige samt på Island?
	Antal försökspersoner

värnpliktiga och en del skolgrupper. Resultat före 1959 är hämtade från andra undersökningar. Åra-ka grupperna prövades

Folksk 7		Enhetsskola			Realsk. 4[4]	Realsk. 5[5]	Ring		Svarvare		Cellul. arb.	Jordbrukare		Kont.	Kont. M realskolan	Kont. K realskolan
P	F	9y	9a	9g	P	F	13	Vpl	O	Y	O	O	Y	K Y	Y+O	Y+O
1959	1959	1955	1955	1955	1959	1959	1943	1943	1959	1959	1959	1960	1960	1959	1959	1959
30	29	40	61	62	73	50	63	30	60	56	44	45	87	25	86	52
16	16	23	25	40	24	27	27	23	20	25	23	90	90	23	21	9
37	26	60	77	93	94	91	86	80	92	81	85	87	80	70	100	93
61	53	72	90	93	94	91	62	63	92	92	88	65	87	77	97	98
19	17	51	71	80	74	69	67	52	66	59	60	52	63	60	72	91
15	10	20	36	60	75	55	71	47	36	49	40	48	60	18	86	25
25	24	56	81	84	82	70	58	48	58	77	69	71	83	48	79	82
11	10	27	43	52	41	33	37	47	62	48	56	58	77	28	55	34
24	24	25	36	42	48	30	40	23	36	36	46	35	40	15	79	25
3	7	7	32	42	40	45	64	9	0	1	2	0	0	5	14	14
1	0	8	27	22	29	15	18	27	6	1	17	45	73	3	24	11
3	3	8	18	21	13	18	24	19	14	16	8	13	10	15	21	23
9	7	35	57	72	78	69	saknas	saknas	62	56	48	35	70	25	90	77
0	0	8	13	21	40	18	saknas	saknas	38	29	23	29	37	10	62	34
497	389	543	327	229	188	216	820	2822	50	73	52	31	30	40	29	44

TABELL 123. *Värden för medianen samt 1:a och 3:e kvartilen för undervisningstiden på olika moment jämte momentens rangnummer. (N = antal klasser)*

Moment	Skolform och årskurs: Folkskola 7 N	Mdn	Q_1	Q_3	Rang	Folkskola 8 N	Mdn	Q_1	Q_3	Rang
1. Familjen och hemmet	124	3,24	2,18	4,33	6	119	1,68	0,04	3,70	17
2. Fritidsfrågor	123	2,34	1,11	3,86	11	115	1,47	0,17	3,52	18
3. Skolor, yrken och yrkesval	122	6,54	3,62	>10	1	114	7,23	0,48	>10	2
4. Samlevnadsregler	121	2,07	1,08	3,47	12	115	2,01	0,24	4,03	15—16
5. Lag och rätt	121	3,27	2,21	4,32	5	117	3,42	0,29	6,32	8
6. Rösträtt och val	121	2,76	1,72	3,80	8	117	4,53	2,66	6,62	5
7. Borg. komm.	121	4,59	2,93	6,62	3	117	4,14	0,81	7,44	7
8. Staten	120	4,62	2,45	6,31	2	116	8,31	5,15	>10	1
9. Kyrkan	123	1,55	0,91	3,11	14	116	2,52	1,26	3,83	13
10. Den enskildes och familjens ekonomi	123	2,97	1,91	4,06	7	117	2,76	0,53	4,49	11
11. Samhällsekonomi	120	2,40	0,98	3,86	10	118	6,54	3,78	9,35	3
12. Sociala frågor, socialpolitik	123	3,54	2,16	5,53	4	115	5,76	3,15	8,60	4
13. Folkrörelser	122	2,52	1,25	3,84	9	117	4,35	2,47	6,56	6
14. Försvaret och värnplikten	125	0,94	0,35	1,93	18	116	2,25	1,04	3,58	14
15. Demokratins innebörd o. huvudprobl.	124	1,74	0,69	3,30	13	116	3,36	2,05	4,98	9
16. Nord. och intern. samarbete	125	1,16	0,53	2,51	16	116	3,24	1,87	4,74	10
17. Tidningspress, film, radio, TV	122	1,44	0,54	3,25	15	114	2,70	1,72	4,47	12
18. Psyk. o. sociol. fr.	125	0,49	0,08	1,46	19	118	1,24	0,34	2,93	19
19. Histor. stoff	130	1,06	0,14	3,00	17	118	2,01	0,34	3,89	15—16

TABELL 123, *forts.*

Moment	Skolform och årskurs: Enhetsskola 7 N	Mdn	Q_1	Q_3	Rang	Enhetsskola 8 N	Mdn	Q_1	Q_3	Rang
1. Familjen och hemmet	103	5,13	2,78	7,07	2	93	0,10	−0,10	0,30	15—16
2. Fritidsfrågor	103	5,10	2,90	8,04	3	90	0,10	−0,10	0,30	15—16
3. Skolor, yrken och yrkesval	104	>10	8,45	>10	1	90	>10	1,75	>10	1
4. Samlevnadsregler	104	1,89	0,35	3,65	4	90	2,10	0,12	3,93	3
5. Lag och rätt	102	0,10	−0,10	0,63	10	92	6,60	4,00	9,00	2
6. Rösträtt och val	103	0,11	−0,10	0,38	8— 9	94	1,50	0,13	3,77	6
7. Borg. komm.	106	0,02	−0,14	0,18	16—17	93	0,29	0,00	6,07	8
8. Staten	106	0,01	−0,15	0,16	18—19	92	0,06	−0,12	0,24	18
9. Kyrkan	103	0,02	−0,14	0,18	16—17	93	0,07	−0,11	0,26	17
10. Den enskildes och familjens ekonomi	102	0,64	0,01	2,96	6	87	2,01	0,10	5,08	4
11. Samhällsekonomi	104	0,03	0,13	0,20	14—15	93	0,23	−0,04	5,33	10
12. Sociala frågor, socialpolitik	102	0,09	−0,11	0,28	11	90	1,92	0,06	6,92	5
13. Folkrörelser	103	0,05	−0,13	0,22	13	93	0,86	0,02	4,46	7
14. Försvaret och värnplikten	104	0,01	−0,15	0,16	18—19	93	0,04	−0,13	0,21	19
15. Demokratins innebörd o. huvudprobl.	105	0,06	−0,12	0,24	12	90	0,11	−0,09	0,63	13—14
16. Nord. och intern. samarbete	105	0,03	−0,13	0,20	14—15	92	0,11	−0,09	0,90	13—14
17. Tidningspress, film radio, TV	101	1,68	0,10	3,63	5	91	0,20	−0,05	2,17	11
18. Psyk. o. sociol. fr.	101	0,11	−0,10	0,39	8— 9	91	0,14	−0,08	1,03	12
19. Histor. stoff	106	0,16	−0,07	0,49	7	94	0,26	−0,02	3,06	2

TABELL 123, *forts.*

Moment	Skolform och årskurs: Enhetsskola 9y N	Mdn	Q_1	Q_3	Rang	Enhetsskola 9a, g N	Mdn	Q_1	Q_3	Rang
1. Familjen och hemmet	92	0,21	—0,04	1,95	17	107	0,22	—0,17	2,08	15
2. Fritidsfrågor	90	0,18	—0,06	1,74	18	105	0,15	—0,07	0,89	19
3. Skolor, yrken och yrkesval	88	8,19	3,30	>10	1	106	8,40	3,82	>10	1
4. Samlevnadsregler	88	0,25	—0,02	2,33	16	106	0,19	—0,06	1,07	16
5. Lag och rätt	92	0,38	—0,01	2,80	15	105	0,16	—0,07	1,65	17—18
6. Rösträtt och val	92	5,13	3,16	6,61	5	103	3,99	2,23	6,06	5
7. Borg. komm.	93	6,09	3,35	9,05	3	106	5,73	3,14	7,94	4
8. Staten	94	7,50	4,06	8,44	2	106	8,04	5,58	>10	2
9. Kyrkan	92	1,56	0,40	3,07	13	106	1,04	0,17	2,61	13
10. Den enskildes och familjens ekonomi	92	0,17	—0,06	1,50	19	109	0,16	—0,07	0,77	17—18
11. Samhällsekonomi	92	5,67	3,46	7,50	4	100	5,76	2,79	8,25	3
12. Sociala frågor, socialpolitik	87	4,89	2,68	7,41	6	99	3,39	1,96	6,61	6— 7
13. Folkrörelser	90	2,82	0,89	4,58	9	99	2,61	0,20	4,37	9
14. Försvaret och värnplikten	92	1,50	0,54	3,00	14	106	0,99	0,27	2,16	14
15. Demokratins innebörd o. huvudprobl.	93	3,51	2,12	5,31	7	104	3,39	1,70	5,43	6— 7
16. Nord. o. intern. samarbete	92	3,45	1,96	5,38	8	101	3,24	1,93	4,61	8
17. Tidningspress, film, radio, TV	92	2,43	0,23	3,83	10	104	1,86	0,35	3,71	11
18. Psyk. o. sociol. fr.	93	2,01	0,67	3,55	11	105	1,83	0,43	3,44	12
19. Histor. stoff	94	1,74	0,44	4,38	12	109	2,46	0,52	4,41	10

TABELL 123, *forts.*

Moment	Skolform och årskurs: Enhetsskola 7 + 8 + 9y Mdn	Rang	Enhetsskola 7 + 8 + 9a, g Mdn	Rang	Realskola N	Mdn	Q_1	Q_3	Rang
1. Familjen och hemmet	5,44	8	5,45	7	119	3,36	2,27	4,47	10
2. Fritidsfrågor	5,38	9	5,35	9	119	1,31	0,63	2,98	18
3. Skolor, yrken och yrkesval	>28	1	>28	1	121	2,97	1,46	4,46	13
4. Samlevnadsregler	4,24	11	4,18	10	117	0,98	0,44	2,08	19
5. Lag och rätt	7,08	3	6,86	3	119	6,21	4,85	8,68	5
6. Rösträtt och val	6,74	5	5,60	6	119	5,10	3,23	6,95	7
7. Borg. komm.	6,40	6	6,04	4	121	6,69	4,77	9,34	4
8. Staten	7,57	2	8,11	2	120	>10	7,70	>10	1
9. Kyrkan	1,65	18	1,13	18	121	1,42	0,73	2,96	16
10. Den enskildes och familjens ekonomi	2,82	15	2,81	16	119	2,70	1,26	4,21	14
11. Samhällsekonomi	5,93	7	6,02	5	121	8,79	5,93	>10	2
12. Sociala frågor, socialpolitik	6,90	4	5,40	8	117	6,96	5,14	9,58	3
13. Folkrörelser	3,73	12	3,52	13	120	4,80	2,80	7,05	8
14. Försvaret och värnplikten	1,55	19	1,04	19	118	1,89	0,95	3,29	15
15. Demokratins innebörd o. huvudprobl.	3,68	13	3,56	12	117	3,12	1,92	4,33	12
16. Nord. och intern. samarbete	3,59	14	3,38	14	119	3,66	2,31	5,71	9
17. Tidningspress, film, radio, TV	4,31	10	3,74	11	119	3,18	2,05	4,28	11
18. Psyk. o. sociol. fr.	2,26	16	2,08	17	117	1,34	0,63	3,05	17
19. Histor. stoff	2,16	17	2,88	15	122	5,67	2,71	9,23	6

TABELL 123, *forts.*

Moment	Skolform och årskurs: Pr. realskola N	Mdn	Q_1	Q_3	Rang	Flickskola N	Mdn	Q_1	Q_3	Rang
1. Familjen och hemmet	72	2,19	0,94	3,58	10	60	4,62	2,50	6,55	9
2. Fritidsfrågor	68	0,45	0,30	1,05	18—19	54	2,01	0,67	3,39	15
3. Skolor, yrken och yrkesval	72	1,46	0,67	3,09	12	59	3,15	1,76	4,69	12
4. Samlevnadsregler	69	0,62	0,36	2,19	16	58	1,05	0,35	2,70	19
5. Lag och rätt	72	3,33	2,15	4,50	5	60	5,19	4,99	8,58	7
6. Rösträtt och val	72	3,15	2,05	4,26	6	60	5,46	3,56	7,16	5
7. Borg. komm.	72	3,87	2,57	6,48	3	60	6,72	5,16	9,62	3
8. Staten	70	6,36	4,81	8,34	1	57	>10	7,45	>10	1
9. Kyrkan	70	0,68	0,38	1,21	15	60	1,77	0,90	3,31	17
10. Den enskildes och familjens ekonomi	68	0,50	0,27	1,27	17	57	1,29	0,14	3,91	18
11. Samhällsekonomi	68	3,96	2,14	6,21	2	59	5,82	2,06	>10	4
12. Sociala frågor, socialpolitik	71	3,69	2,41	5,44	4	58	7,20	4,91	>10	2
13. Folkrörelser	72	2,73	1,62	3,83	8	53	5,28	3,32	6,91	6
14. Försvaret och värnplikten	68	0,76	0,43	1,21	14	58	1,95	0,90	3,44	16
15. Demokratins innebörd o. huvudprobl.	70	2,40	1,29	3,58	9	54	3,51	2,36	5,05	11
16. Nord. och intern. samarbete	70	2,10	0,94	3,41	11	60	3,99	2,54	6,42	10
17. Tidningspress, film, radio, TV	69	1,20	0,51	2,33	13	55	3,12	1,89	4,33	13
18. Psyk. o. sociol. fr.	68	0,45	0,19	1,02	18—19	54	2,52	1,10	3,77	14
19. Histor. stoff	70	3,06	1,08	5,31	7	62	4,86	2,86	>10	8

TABELL 124. *Procentuella andelen undervisningstid på de olika momenten i de skilda skolformerna*

Moment	Folkskola 7	Folkskola 8	Enhetsskola 7+8+9y	Enhetsskola 7+8+9a,g	Real-skola	Pr. realsk.	Flick-skola
1. Familjen och hemmet	7	2	4	4	4	5	6
2. Fritidsfrågor	5	2	4	4	2	1	2
3. Skolor, yrken och yrkesval	13	10	39	40	4	3	4
4. Samlevnadsregler	4	3	3	3	1	1	1
5. Lag och rätt	7	5	5	5	8	8	6
6. Rösträtt och val	6	7	5	4	6	7	7
7. Borgerliga kommunen	9	6	5	5	8	9	8
8. Staten	9	12	6	6	15	15	15
9. Kyrkan	3	4	1	1	2	2	2
10. Den enskildes och familjens ekonomi	6	4	2	2	3	1	2
11. Samhällsekonomi	5	9	4	5	11	9	7
12. Sociala frågor, socialpolitik	7	8	5	4	8	9	9
13. Folkrörelser	5	6	3	3	6	6	6
14. Försvaret och värnplikten	2	3	1	1	2	2	2
15. Demokratins innebörd och huvudproblem	4	5	3	3	4	6	4
16. Nordiskt och internationellt samarbete	2	5	3	3	4	5	5
17. Tidningspressen, film, radio, TV.	3	4	3	3	4	3	4
18. Psykologiska och sociologiska frågor	1	2	2	2	2	1	3
19. Historiskt stoff som bakgrund till undervisningen	2	3	2	2	7	7	6

TABELL 125. *Arbetstagares (ålder 18—30 år) värderingar av de olika momenten i samhällskunskap. Värden för medianen, 1:a och 3:e kvartilen samt rangnummer*

Arbetstagarnas antal:

Affärsanställda, kvinnliga	= 85 st.	Svarvare	= 303 st.
Kontorister, »	= 214 »	Cellulosaarbetare	= 231 »
Affärsanställda, manliga	= 38 »	Jordbrukare	= 156 »
Kontorister, »	= 106 »		

Moment	Affärsans. kvinnl. Mdn	Q_1	Q_3	Rang	Kontor kvinnl. Mdn	Q_1	Q_3	Rang
1. Familjen och hemmet	3,44	2,77	3,97	4	3,25	2,62	3,88	2–3
2. Fritidsfrågor	2,46	1,85	3,24	13–14	2,37	1,81	3,07	13
3. Skolor, yrken och yrkesval	2,97	2,22	3,64	8	3,07	2,55	3,70	5
4. Samlevnadsregler	3,14	2,41	3,83	6	3,06	2,45	3,70	6
5. Lag och rätt	3,62	2,90	4,07	1	3,47	2,78	3,99	1
6. Rösträtt och val	3,10	2,39	3,79	7	2,95	2,19	3,65	8
7. Borgerliga kommunen	2,38	1,69	2,74	15	2,50	1,71	3,16	12
8. Staten	2,78	1,99	3,59	10	2,77	2,01	3,35	9
8. Kyrkan	1,99	1,44	2,52	18	2,20	1,38	2,98	17
10. Den enskildes och familjens ekonomi	3,58	2,78	4,04	3	3,25	2,55	3,89	2–3
11. Samhällsekonomi	3,22	2,42	3,89	5	2,99	2,45	3,82	7
12. Sociala frågor, socialpolitik	3,59	2,87	4,04	2	3,14	2,52	3,79	4
13. Folkrörelser	2,90	2,16	3,54	9	2,23	1,65	3,02	16
14. Försvaret och värnplikten	2,70	1,97	3,42	11	2,30	1,63	3,11	14
15. Demokratins innebörd och huvudproblem	2,59	1,92	3,26	12	2,69	2,00	3,32	10
16. Nordisk och internationellt samarbete	2,46	1,75	3,33	13–14	2,51	1,72	3,27	11
17. Tidningspressen, film, radio, TV	2,29	1,98	3,15	16	2,26	1,80	2,97	15
18. Psykologiska och sociologiska frågor	2,07	1,44	2,79	17	2,08	1,48	2,79	18

TABELL 125, *forts.*

Moment	Affärsans. manl. Mdn	Q_1	Q_3	Rang	Kontor manl. Mdn	Q_1	Q_3	Rang
1. Familjen och hemmet	3,50	2,31	4,00	2	3,35	2,60	3,95	2
2. Fritidsfrågor	2,30	1,67	3,15	17	2,68	1,99	3,38	10
3. Skolor, yrken och yrkesval	2,83	2,09	3,47	9	3,22	2,51	3,88	3
4. Samlevnadsregler	3,10	2,43	3,77	5–6	2,93	2,21	3,65	5
5. Lag och rätt	3,70	2,97	4,10	1	3,45	2,61	3,98	1
6. Rösträtt och val	2,96	2,06	3,71	7	2,89	2,08	3,70	8
7. Borgerliga kommunen	2,59	1,73	3,45	11–12	2,26	1,68	3,12	15–16
8. Staten	2,67	1,75	3,46	10	2,42	1,85	3,49	13
9. Kyrkan	1,60	0,73	2,56	18	1,62	0,93	2,57	18
10. Den enskildes och familjens ekonomi	3,35	2,62	3,94	3	3,15	2,57	3,78	4
11. Samhällsekonomi	3,25	2,66	3,87	4	2,90	2,11	3,69	7
12. Sociala frågor, socialpolitik	3,10	2,44	3,77	5–6	2,91	2,20	3,56	6
13. Folkrörelser	2,56	1,77	3,58	13	2,50	1,74	3,22	11
14. Försvaret och värnplikten	2,59	1,65	3,45	11–12	1,99	1,13	2,84	17
15. Demokratins innebörd och huvudproblem	2,88	2,11	3,43	8	2,76	2,00	3,42	9
16. Nordiskt och internationellt samarbete	2,42	1,69	3,15	15	2,28	1,56	3,14	14
17. Tidningspressen, film, radio, TV	2,47	1,85	3,47	14	2,45	1,85	3,18	12
18. Psykologiska och sociologiska frågor	2,36	1,52	3,05	16	2,26	1,54	3,08	15–16

TABELL 125, *forts.*

Moment	Svarvare				Cellul.- arb.				Jordbrukare			
	Mdn	Q_1	Q_3	Rang	Mdn	Q_1	Q_3	Rang	Mdn	Q_1	Q_3	Rang
1. Familjen och hemmet	3,04	2,25	3,76	4	2,96	2,07	3,79	6	2,91	2,11	3,70	3
2. Fritidsfrågor	2,62	1,90	3,29	10	2,42	1,70	3,22	13	2,38	1,70	3,09	10
3. Skolor, yrken och yrkesval	2,98	2,06	3,80	6	2,79	1,86	3,44	9	2,79	1,86	3,44	5
4. Samlevnadsregler	2,73	1,93	3,45	8	2,75	1,98	3,48	10	2,64	1,93	3,36	7
5. Lag och rätt	3,58	2,78	4,04	1	3,59	2,76	4,04	1	3,57	2,90	4,04	1
6. Rösträtt och val	2,99	2,18	3,70	5	3,29	2,41	3,93	3	2,89	2,02	3,54	4
7. Borgerliga kommunen	2,46	1,61	3,21	12	2,66	1,79	3,44	12	2,59	1,84	3,39	8
8. Staten	2,58	1,71	3,36	11	2,89	1,97	3,65	7	2,37	1,65	3,23	11
9. Kyrkan	1,29	0,72	2,16	18	1,34	0,78	2,41	18	1,85	1,14	2,48	17
10. Den enskildes och familjens ekonomi	3,36	2,59	3,94	2	3,49	2,74	4,00	2	3,25	2,53	3,90	2
11. Samhällsekonomi	2,94	2,16	3,64	7	3,02	2,12	3,81	5	2,57	1,98	3,46	9
12. Sociala frågor, socialpolitik	3,11	2,25	3,83	3	3,19	2,35	3,88	4	2,69	1,97	3,33	6
13. Folkrörelser	2,42	1,75	3,19	13	2,67	1,88	3,36	11	2,22	1,69	3,01	13
14. Försvaret och värnplikten	1,80	0,91	2,58	17	1,70	0,85	2,75	17	2,01	1,29	2,80	15
15. Demokratins inneb. och huvudproblem	2,65	1,85	3,48	9	2,80	1,95	3,57	8	2,34	1,74	3,10	12
16. Nordiskt och internationellt samarbete	2,10	1,36	3,02	15	2,15	1,43	3,00	15	1,90	1,10	2,75	16
17. Tidningspressen, film, radio, TV	2,41	1,78	3,15	14	2,27	1,65	3,09	14	2,11	1,59	2,76	14
18, Psykologiska och sociologiska frågor	2,00	1,23	2,77	16	2,07	1,29	2,95	16	1,73	1,03	2,37	18

TABELL 126. *Lärarnas åsikter om den använda lärobokens lämplighet för olika elevkategorier*

Skolform och årskurs	Lärobok	Elevkategori	Omdöme: Lämplig Antal	Lämplig %	Ej lämplig Antal	Ej lämplig %
Folkskola	A	Bättre 1/3	53	93	4	7
		Genomsnitt 1/3	50	88	7	12
		Sämre 1/3	23	42	32	58
			126	75	43	25
Folkskola	D	Bättre 1/3	45	98	1	2
		Genomsnitt 1/3	37	86	6	14
		Sämre 1/3	14	33	29	67
			96	73	36	27
Folkskola	E	Bättre 1/3	26	96	1	4
		Genomsnitt 1/3	19	68	9	32
		Sämre 1/3	9	33	18	67
			54	66	28	34
Folkskola	H	Bättre 1/3	68	89	8	11
		Genomsnitt 1/3	70	84	13	16
		Sämre 1/3	35	47	40	53
			173	74	61	26
Enhetsskola 7	A	Bättre 1/3	47	85	8	15
		Genomsnitt 1/3	52	91	5	9
		Sämre 1/3	44	81	10	19
			143	86	23	14
Enhetsskola 7	E	Bättre 1/3	12	60	8	40
		Genomsnitt 1/3	11	61	7	39
		Sämre 1/3	7	41	10	59
			30	55	25	45

TABELL 126, *forts.*

Skolform och årskurs	Lärobok	Elevkategori	Omdöme: Lämplig Antal	Lämplig %	Ej lämplig Antal	Ej lämplig %
Enhetsskola 8	A	Bättre 1/3	30	68	14	32
		Genomsnitt 1/3	39	83	8	17
		Sämre 1/3	30	68	14	32
			99	73	36	27
Enhetsskola 8	E	Bättre 1/3	11	61	7	39
		Genomsnitt 1/3	14	70	6	30
		Sämre 1/3	11	55	9	45
			36	62	22	38
Enhetsskola 9y	A	Bättre 1/3	10	71	4	29
		Genomsnitt 1/3	9	56	7	44
		Sämre 1/3	4	29	10	71
			23	52	21	48
Enhetsskola 9y	E	Bättre 1/3	17	65	9	35
		Genomsnitt 1/3	14	56	11	44
		Sämre 1/3	6	24	19	76
			37	49	39	51
Enhetsskola 9y	K	Bättre 1/3	19	73	7	27
		Genomsnitt 1/3	6	23	20	77
		Sämre 1/3	0	0	26	100
			25	32	53	68
Enhetsskola 9a, 9g	A	Bättre 1/3	17	59	12	41
		Genomsnitt 1/3	22	71	9	29
		Sämre 1/3	16	55	13	45
			55	62	34	38
Enhetsskola 9a, 9g	E	Bättre 1/3	10	67	5	33
		Genomsnitt 1/3	9	60	6	40
		Sämre 1/3	6	40	9	60
			25	56	20	44

TABELL 126, *forts.*

Skolform och årskurs	Läro-bok	Elev-kategori	Omdöme: Lämplig Antal	Lämplig %	Ej lämplig Antal	Ej lämplig %
Enhetsskola 9 a, 9 g	C	Bättre 1/3	11	100	0	0
		Genomsnitt 1/3	8	73	3	27
		Sämre 1/3	3	30	7	70
			22	69	10	31
Enhetsskola 9 a, 9 g	K	Bättre 1/3	18	95	1	5
		Genomsnitt 1/3	10	53	9	47
		Sämre 1/3	5	28	13	72
			33	59	23	41
Realskola	B	Bättre 1/3	31	76	10	24
		Genomsnitt 1/3	35	85	6	15
		Sämre 1/3	24	59	17	41
			90	73	33	27
Realskola	C	Bättre 1/3	12	67	6	33
		Genomsnitt 1/3	17	94	1	6
		Sämre 1/3	8	44	10	56
			37	69	17	31
Realskola	G	Bättre 1/3	34	79	9	21
		Genomsnitt 1/3	44	96	2	4
		Sämre 1/3	33	77	10	23
			111	84	21	16
Pr. realskola	E	Bättre 1/3	11	65	6	35
		Genomsnitt 1/3	16	94	1	6
		Sämre 1/3	15	88	2	12
			42	82	9	18
Pr. realskola	G	Bättre 1/3	20	91	2	9
		Genomsnitt 1/3	19	86	3	14
		Sämre 1/3	13	59	9	41
			52	79	14	21

TABELL 126, *forts.*

Skolform och årskurs	Lärobok	Elevkategori	Omdöme: Lämplig Antal	Lämplig %	Ej lämplig Antal	Ej lämplig %
Flickskola	B	Bättre 1/3	10	83	2	17
		Genomsnitt 1/3	13	100	0	0
		Sämre 1/3	10	83	2	17
			33	70	14	30
Flickskola	G	Bättre 1/3	18	62	11	38
		Genomsnitt 1/3	27	90	3	10
		Sämre 1/3	23	72	9	28
			68	77	20	23

TABELL 127. *Momentens stoffmängd procentuellt fördelad på närhetsfaktorerna (se s. 143) samt funktionellt (F) och strukturellt (S) framställningssätt*

Moment 1. Familjen och hemmet

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1 a	1 b	II	III	IV	F	S	
A	34	63	3	—	—	53	47	6
B	48	52	—	—	—	71	29	3
C	50	44	6	—	—	73	27	3
D	34	57	3	—	6	92	8	5
E	41	59	—	—	—	27	73	4
G	28	70	2	—	—	89	11	5
H	22	78	—	—	—	83	17	4
I	—	62	—	—	38	54	46	4
J	52	47	—	—	1	64	36	6
K	26	62	1	—	11	54	46	7

Moment 2. Fritidsfrågor

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1 a	1 b	II	III	IV	F	S	
A	22	22	54	—	2	41	59	14
B	—	—	100	—	—	56	44	2
C	66	18	16	—	—	42	58	6
D	19	35	45	—	—	80	20	3
E	19	15	65	—	—	66	34	3
G	100	—	—	—	—	76	24	1
H	56	5	39	—	—	61	39	18
I	—	95	5	—	—	—	100	2
J	26	8	63	—	2	67	33	6
K	46	6	48	—	—	64	36	6

Moment 3. Skolor, yrken, yrkesval

Bok	Närhetsfaktor 1 a	1 b	II	III	IV	Framställningssätt F	S	Procentuell andel av bokens textmassa
A	42	50	6	—	2	34	66	10
B	55	34	—	—	10	52	48	4
C	89	—	4	—	7	66	34	5
D	45	17	29	8	—	52	48	5
E	68	23	4	—	5	46	54	8
G	68	13	17	—	3	67	33	3
H	55	18	19	—	7	81	19	4
I	17	7	31	26	20	27	73	5
J	21	48	15	12	5	19	81	6
K	62	10	3	9	16	83	17	12

Moment 4. Samlevnadsregler

Bok	Närhetsfaktor 1 a	1 a	II	III	IV	Framställningssätt F	S	Procentuell andel av bokens textmassa
A	79	—	21	—	—	27	73	1
B	—	—	100	—	—	74	26	1
C	—	—	—	—	—	—	—	0
D	100	—	—	—	—	100	—	1
E	—	—	—	—	—	—	—	—
G	24	—	76	—	—	100	—	1
H	100	—	—	—	—	100	—	1
I	—	—	—	—	—	—	—	—
J	—	—	—	—	—	—	—	—
K	—	—	—	—	—	—	—	—

Moment 5. Lag och rätt

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1a	1b	II	III	IV	F	S	
A	—	—	59	41	—	34	66	5
B	—	—	42	49	10	40	60	10
C	—	—	44	40	16	48	52	3
D	—	—	57	43	—	43	57	4
E	—	—	53	42	5	40	60	8
G	—	3	79	10	8	79	21	11
H	—	—	93	7	—	63	37	6
I	—	—	61	21	18	21	79	3
J	4	—	63	26	8	30	70	7
K	—	—	78	3	19	30	70	4

Moment 6. Rösträtt och val

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1a	1b	II	III	IV	F	S	
A	—	—	88	12	—	61	39	2
B	—	—	58	13	29	41	59	6
C	—	—	64	—	36	60	40	4
D	—	—	73	26	2	39	61	5
E	—	—	95	—	5	59	41	4
G	—	—	95	—	5	70	30	5
H	—	—	100	—	—	84	16	4
I	—	—	67	—	33	66	34	9
J	—	—	92	—	8	42	58	5
K	—	—	87	—	13	31	69	5

Moment 7. Borgerliga kommunen

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1a	1b	II	III	IV	F	S	
A	—	—	34	52	14	29	71	6
B	—	—	10	67	23	48	52	5
C	—	—	23	61	17	25	75	2
D	—	—	8	92	—	31	69	18
E	—	—	31	52	17	17	83	5
G	—	—	67	22	11	67	33	7
H	—	—	77	8	15	47	53	9
I	4	—	62	9	25	23	77	19
J	—	—	69	22	9	35	65	6
K	—	—	79	3	18	18	82	4

Moment 8. Staten

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1a	1b	II	III	IV	F	S	
A	—	—	5	95	—	66	34	8
B	—	—	1	93	6	30	70	12
C	—	—	2	68	30	56	44	10
D	—	—	3	95	2	46	54	6
E	—	—	1	93	6	29	71	11
G	—	—	—	90	9	68	32	10
H	—	—	27	73	—	73	27	9
I	—	—	21	36	43	53	47	16
J	—	—	11	86	4	45	55	9
K	—	—	23	53	24	51	49	9

Moment 9. Kyrkan

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1 a	1 b	II	III	IV	F	S	
A	—	—	67	33	—	36	64	2
B	—	—	36	47	18	84	16	2
C	—	—	30	25	45	51	49	2
D	—	—	40	51	9	31	69	4
E	—	—	46	38	17	35	65	3
G	—	—	71	24	5	53	47	1
H	—	—	76	15	8	42	58	3
I	—	—	55	15	30	34	66	6
J	—	—	70	30	—	18	82	1
K	—	—	69	20	11	41	59	2

Moment 10. Den enskildes och familjens ekonomi

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1 a	1 b	II	III	IV	F	S	
A	—	100	—	—	—	37	63	3
B	—	11	36	53	—	33	67	3
C	7	90	2	1	—	65	35	4
D	64	24	12	—	—	95	5	4
E	46	54	—	—	—	60	40	3
G	—	40	33	—	27	100	—	1
H	22	78	—	—	—	91	9	4
I	—	—	—	—	—	—	—	—
J	38	21	38	3	—	75	25	4
K	11	80	9	—	—	69	31	2

Moment 11. Samhällsekonomi

Bok	Närhetsfaktor 1a	1b	II	III	IV	Framställningssätt F	S	Procentuell andel av bokens textmassa
A	—	—	41	45	14	55	45	12
B	—	—	36	54	10	45	55	20
C	1	—	15	80	5	48	52	24
D	2	—	48	42	8	74	26	16
E	—	—	60	32	8	58	42	12
G	3	—	45	47	5	83	17	25
H	—	9	78	2	11	86	14	14
I	—	20	45	26	10	20	80	7
J	3	6	36	52	3	42	58	12
K	—	10	52	11	27	78	22	13

Moment 12. Sociala frågor, socialpolitik

Bok	Närhetsfaktor 1a	1b	II	III	IV	Framställningssätt F	S	Procentuell andel av bokens textmassa
A	—	21	59	4	17	44	56	9
B	7	14	66	—	13	54	46	9
C	6	9	56	13	16	52	48	10
D	1	5	66	21	7	66	34	13
E	4	9	81	—	5	54	46	11
G	—	15	64	—	21	77	23	10
H	2	5	82	1	10	74	26	9
I	—	19	54	1	26	47	53	16
J	7	13	73	1	5	32	68	13
K	—	9	73	—	19	44	56	8

Moment 13. Folkrörelser

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1 a	1 b	II	III	IV	F	S	
A	—	—	71	14	15	57	43	10
B	—	—	67	12	21	52	48	6
C	4	—	48	29	19	47	53	12
D	—	—	64	30	6	41	59	4
E	—	—	64	13	23	57	43	7
G	—	—	77	—	23	76	24	8
H	—	—	76	—	24	48	52	8
I	—	—	60	—	40	57	43	8
J	—	—	75	—	25	48	52	6
K	—	—	85	—	15	63	37	7

Moment 14. Försvaret, värnplikten

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1 a	1 b	II	III	IV	F	S	
A	—	54	46	—	—	50	50	1
B	—	24	76	—	—	32	68	4
C	—	53	41	6	—	34	66	1
D	—	34	49	17	—	25	75	1
E	—	22	70	—	9	25	75	2
G	18	22	60	—	—	56	44	2
H	—	32	68	—	—	72	28	2
I	30	30	40	—	—	20	80	1
J	—	71	—	8	21	21	79	1
K	—	66	34	—	—	13	87	1

Moment 15. Demokratins innebörd och huvudproblem

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1a	1b	II	III	IV	F	S	
A	—	—	86	14	—	13	87	4
B	—	—	100	—	—	23	78	2
C	—	—	78	10	12	65	35	4
D	—	15	58	26	—	37	63	7
E	—	10	90	—	—	48	52	5
G	—	—	100	—	—	100	—	1
H	—	—	100	—	—	72	28	2
I	—	—	100	—	—	28	72	2
J	—	—	71	18	10	38	62	5
K	—	—	60	2	38	81	19	6

Moment 16. Nordiskt och internationellt samarbete

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1a	1b	II	III	IV	F	S	
A	—	—	65	35	—	21	79	3
B	—	—	29	53	17	12	88	5
C	—	—	73	27	—	69	31	2
D	—	—	18	79	3	11	89	3
E	—	—	74	5	20	52	48	5
G	—	—	67	22	11	79	21	4
H	—	—	75	19	6	61	39	2
I	—	—	36	43	21	39	61	2
J	—	—	40	53	8	35	65	10
K	—	—	52	—	48	70	30	6

Moment 17. Tidningspressen, film, radio, TV

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1a	1b	II	III	IV	F	S	
A	—	—	100	—	—	61	39	2
B	—	—	76	24	—	14	86	1
C	—	—	100	—	—	58	42	2
D	—	—	100	—	—	77	23	1
E	—	—	100	—	—	48	52	1
G	—	—	100	—	—	81	19	3
H	—	—	100	—	—	76	24	1
I	—	—	—	—	—	—	—	—
J	—	—	100	—	—	—	100	1
K	—	—	61	8	31	50	50	3

Moment 18. Psykologiska och sociologiska frågor

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1a	1b	II	III	IV	F	S	
A	—	—	—	—	—	—	—	—
B	—	—	100	—	—	—	100	1
C	—	7	63	24	6	65	35	3
D	—	—	50	—	50	60	40	1
E	—	—	—	—	—	—	—	—
G	18	—	25	—	57	100	—	2
H	—	—	—	—	—	—	—	—
I	—	—	—	—	—	—	—	—
J	—	—	100	—	—	42	58	1
K	—	—	87	—	13	45	55	4

Moment 19. Övrigt

Bok	Närhetsfaktor					Framställningssätt		Procentuell andel av bokens textmassa
	1 a	1 b	II	III	IV	F	S	
A	—	—	—	—	—	—	—	—
B	—	—	87	—	13	43	57	5
C	—	7	36	53	4	34	66	3
D	—	—	68	6	26	94	6	1
E	7	—	77	2	14	62	38	6
G	63	38	—	—	—	100	—	1
H	—	—	—	—	—	—	—	—
I	—	—	—	—	—	—	—	—
J	11	—	84	5	—	29	71	3
K	—	—	100	—	—	100	—	2

TABELL 128. *Närhetsfaktorer och framställningssätt för moment som ägnas relativt mycken undervisningstid*

Skolform årskurs	Moment	Närhetsfaktor 1a A	B	C	D	E	G	H	K	1b A	B	C	D	E	G	H	K
Folkskola	3	42			45	68		55		50			17	23		18	
	5																
	8																
	11				2											9	
	12				1	4		2		21			5	9		5	
Enhetsskola 7	1	34				41				63				59			
	2	22				19				22				15			
	3	42				68				50				23			
Enhetsskola 8	3	42				68				50				23			
	4	79				0								0			
	5																
Enhetsskola 9y och 9a, g	3	42		89		68			62	50				23			10
	6																
	7																
	8																
	11			1													10
Realskola, Pr. realskola och Flickskola	5						3										
	7																
	8																
	11			1			3										
	12		7	6		4					14	9		9	15		

TABELL 128, *forts.*

Skolform årskurs	Moment	Närhetsfaktor II A	B	C	D	E	G	H	K	III A	B	C	D	E	G	H	K	IV A	B	C	D	E	G	H	K
	3	6			29	4		19					8					2				5		7	
	5	59			57	53		93		41			43	42		7						5			
Folkskola	8	5			3	1		27		95			95	93		73					2	6			
	11	41			48	60		78		45			42	32		2		14			8	8		11	
	12	59			66	81		82		4			21			1		17			7	5		10	
	1	3																							
Enhetsskola 7	2	54				65												2							
	3	6				4												2				5			
	3	6				4												2				5			
Enhetsskola 8	4	21				0								0								0			
	5	59				53				41				42								5			
	3	6		4		4			3								9	2		7		5			16
Enhetsskola 9y	6	88		64		95			87	12										36		5			13
och 9a, g	7	34		23		31			79	52		61		52			3	14		17		17			18
	8	5		2		1			23	95		68		93			53			30		6			24
	11	41		15		60			52	45		80		32			11	14		5		8			27
	5		42	44		53	79				49	40		42	10				10	16		5	8		
Realskola,	7		10	23		31	67				67	61		52	22				23	17		17	11		
Pr. rea skola	8		1	2		1	0				93	68		93	90				6	30		6	9		
och Flickskola	11		36	15		60	45				54	80		32	47				10	5		8	5		
	12		66	56		81	64					13							13	16		5	21		

TABELL 128, *forts.*

Skolform årskurs	Moment	Framställningssätt: Funktionellt A	B	C	D	E	G	H	K	Strukturellt A	B	C	D	E	G	H	K
Folkskola	3	34			52	46		81		66			48	54		19	
	5	34			43	40		63		66			57	60		37	
	8	66			46	29		73		34			54	71		27	
	11	55			74	58		86		45			26	42		14	
	12	44			66	54		74		56			34	46		26	
Enhetsskola 7	1	53				27				47				73			
	2	41				66				59				34			
	3	34				46				66				54			
Enhetsskola 8	3	34				46				66				54			
	4	27				0				73				0			
	5	34				40				66				60			
Enhetsskola 9y och 9a, g	3	34		66		46			83	66		34		54			17
	6	61		60		59			31	39		40		41			69
	7	29		25		17			18	71		75		83			82
	8	66		56		29			51	34		44		71			49
	11	55		48		58			78	45		52		42			22
Realskola, Pr. realskola och Flickskola	5		40	48		40	79				60	52		60	21		
	7		48	25		17	67				52	75		83	33		
	8		30	56		29	68				70	44		71	32		
	11		45	48		58	83				55	52		42	17		
	12		54	52		54	77				46	48		46	23		

TABELL 129. *Procentuell undervisningstid för de moment, vilkas närhetsfaktorer och framställningssätt redovisas i tabell 128*

Skolform och årskurs	Procentuell undervisningstid
Folkskola 7	41
» 8	45
Enhetsskola 7	82
» 8	84
» 9y	56
» 9a, g	60
Realskola	49
Pr. realskola	49
Flickskola	45

TABELL 130. *Samverkan lärare emellan i de olika skolformerna med lärarna uppdelade i åldersgrupper*

Skolform och årskurs	Åldersgrupp	Antal svar	% svar	Ja-svar Antal	Ja-svar %	Nej-svar Antal	Nej-svar %	Sign. prövning mellan åldersgrupperna df	χ^2	P
Folkskola 7, 8	1	75	99	7	9	68	91			
	2	64	100	12	19	52	81	2	2,76	—
	3	110	99	18	16	92	84			
Enhetssk. 7	1	22	88	9	41	13	59			
	2	29	100	15	52	14	48	2	0,84	—
	3	52	100	27	52	25	48			
Enhetssk. 8	1	20	100	10	50	10	50			
	2	30	97	14	47	16	53	2	0,33	—
	3	44	100	24	55	20	45			
Enhetssk. 9y	1	18	100	9	50	9	50			
	2	27	100	10	37	17	63	2	0,81	—
	3	49	100	20	41	29	59			
Enhetssk. 9a + 9g	1	9	43	4	44	5	56			
	2	34	92	17	50	17	50	2	1,01	—
	3	51	100	30	59	21	41			
Realskola $4^4 + 5^5$	1	43	100	17	40	26	60			
	2	46	100	23	50	23	50	2	5,31	—
	3	36	92	9	25	27	75			
Pr. realskola $4^4(3^4)$	1	17	94	6	35	11	65			
	2	41	100	10	24	31	76	2	0,90	—
	3	13	100	3	23	10	77			
Flickskola 6^6, 7^7 $(5^6, 6^7)$	1	35	100	20	57	15	43			
	2	30	100	24	80	6	20	2	6,65	*
	3	8	100	3	38	5	63			

TABELL 131. *Ställningstagandet till frågan om kursinnehållets uppdelning på grundkurs och överkurser med uppdelning på olika åldersgrupper lärare inom respektive skolformer*

Skolform (årskurs)	Åldersgrupp	Median	df	χ^2	P
Folkskola	1	3,05	2	3,56	—
	2	2,89			
	3	2,71			
Enhetsskola 7	1	3,17	2	3,68	—
	2	2,58			
	3	2,73			
Enhetsskola 8	1	3,13	2	5,66	—
	2	2,83			
	3	3,17			
Enhetsskola 9y	1	2,67	2	10,16	xx
	2	2,19			
	3	3,10			
Enhetsskola 9a, g	1	3,38	2	4,80	—
	2	2,14			
	3	2,88			
Realskola	1	1,17	2	0,10	—
	2	1,29			
	3	1,21			
Pr. realskola	1	2,60	2	2,27	—
	2	2,11			
	3	1,25			
Flickskola	1	1,05	2	8,53	*
	2	0,31			
	3	1,50			

TABELL 132. *Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Folkskolan årskurs 7*

Arbetsform	Åldersgrupp	Mdn	df	χ^2	P
Klassundervisning	1	3,36	2	5,26	—
	2	3,53			
	3	3,10			
För eleverna gemensamma arbetsuppg.	1	2,08	2	1,21	—
	2	2,08			
	3	2,29			
Individuellt avpassade arbetsuppg.	1	0,79	2	5,46	—
	2	0,75			
	3	0,98			
Grupparbete	1	0,84	2	0,09	—
	2	0,87			
	3	1,17			
Klassdiskuss.	1	1,73	2	0,08	—
	2	1,73			
	3	1,83			
Sammanträden	1	0,96	2	1,05	—
	2	1,00			
	3	0,98			
Gruppdiskuss. följda av klassdiskuss.	1	0,14	2	0,00	—
	2	0,14			
	3	0,13			
Studiecirkelform	1	0,06	2	0,63	—
	2	0,03			
	3	0,05			

TABELL 133. *Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Folkskolan årskurs 8*

Arbetsform	Åldersgrupp	Mdn	df	χ^2	P
Klassundervisning	1	3,05	2	3,62	—
	2	3,66			
	3	3,37			
För eleverna gemensamma arbetsuppgifter	1	2,32	2	8,60	*
	2	1,96			
	3	2,66			
Individuellt avpassade arbetsuppgifter	1	0,93	2	0,80	—
	2	0,86			
	3	0,98			
Grupparbete	1	0,75	2	0,00	—
	2	0,65			
	3	0,71			
Klassdiskuss.	1	2,00	2	0,34	—
	2	1,96			
	3	1,92			
Sammanträden	1	1,15	2	7,84	*
	2	0,91			
	3	0,70			
Gruppdiskuss. följda av klassdiskuss.	1	0,29	2	0,81	—
	2	0,18			
	3	0,22			
Studiecirkelform	1	0,06	2	0,73	—
	2	0,02			
	3	0,06			

TABELL 134. *Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Enhetsskolan årskurs 7*

Arbetsform	Åldersgrupp	Mdn	df	χ^2	P
Klassundervisning	1	3,50	2	1,93	—
	2	3,11			
	3	3,18			
För eleverna gemensamma arbetsuppgifter	1	2,06	2	2,14	—
	2	2,55			
	3	2,37			
Individuellt avpassade arbetsuppgifter	1	0,63	2	1,04	—
	2	0,82			
	3	0,85			
Grupparbete	1	0,72	2	1,42	—
	2	0,92			
	3	0,43			
Klassdiskuss.	1	1,33	2	4,16	—
	2	1,79			
	3	1,93			
Sammanträden	1	1,07	2	4,37	—
	2	0,68			
	3	0,75			
Gruppdiskuss. följda av klassdiskuss.	1	0,13	2	0,32	—
	2	0,10			
	3	0,15			
Studiecirkelform	1	0,00	2	3,80	—
	2	0,06			
	3	0,07			

TABELL 135. *Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Enhetsskolan årskurs 8*

Arbetsform	Åldersgrupp	Mdn	df	χ^2	P
Klassundervisning	1	3,25	2	0,33	—
	2	3,46			
	3	3,35			
För eleverna gemensamma arbetsuppgifter	1	2,14	2	10,35	**
	2	3,00			
	3	2,19			
Individuellt avpassade arbetsuppgifter	1	1,50	2	5,10	—
	2	1,06			
	3	0,83			
Grupparbete	1	0,70	2	2,78	—
	2	0,47			
	3	0,31			
Klassdiskuss.	1	1,23	2	6,60	*
	2	2,05			
	3	1,89			
Sammanträden	1	0,61	2	1,33	—
	2	0,32			
	3	0,38			
Gruppdiskuss. följda av klassdiskuss.	1	0,09	2	0,49	—
	2	0,17			
	3	0,13			
Studiecirkelform	1	0,00	2	0,03	—
	2	0,02			
	3	0,00			

TABELL 136. *Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Enhetsskolan årskurs 9y*

Arbetsform	Åldersgrupp	Mdn	df	χ^2	P
Klassundervisning	1	3,30	2	5,91	—
	2	3,46			
	3	3,07			
För eleverna gemensamma arbetsuppgifter	1	1,70	2	4,24	—
	2	3,00			
	3	3,15			
Individuellt avpassade arbetsuppgifter	1	0,32	2	3,41	—
	2	1,00			
	3	0,68			
Grupparbete	1	0,25	2	2,74	—
	2	0,46			
	3	0,64			
Klassdiskussioner	1	1,75	2	2,58	—
	2	2,13			
	3	1,86			
Sammanträden	1	0,63	2	0,24	—
	2	0,55			
	3	0,75			
Gruppdiskussioner följda av klassdiskussioner	1	0,10	2	8,47	*
	2	0,29			
	3	0,07			
Studiecirkelform	1	0,00	2	3,06	—
	2	0,06			
	3	0,06			

TABELL 137. *Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Enhetsskolan årskurs 9 a, g*

Arbetsform	Åldersgrupp	Mdn	df	χ^2	P
Klassundervisning	1	3,18	2	7,37	*
	2	3,46			
	3	3,07			
För eleverna gemensamma arbetsuppgifter	1	1,85	2	6,19	*
	2	2,54			
	3	2,00			
Individuellt avpassade arbetsuppgifter	1	0,56	2	6,17	*
	2	1,18			
	3	0,64			
Grupparbete	1	0,45	2	1,28	—
	2	0,86			
	3	0,41			
Klassdiskussioner	1	1,93	2	2,10	—
	2	1,95			
	3	1,92			
Sammanträden	1	0,95	2	1,13	—
	2	0,75			
	3	0,63			
Gruppdiskussioner följda av klassdiskussioner	1	0,38	2	4,59	—
	2	0,24			
	3	0,12			
Studiecirkelform	1	0,05	2	1,05	—
	2	0,03			
	3	0,03			

TABELL 138. *Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Realskolan*

Arbetsform	Åldersgrupp	Mdn	df	χ^2	P
Klassundervisning	1	3,78	2	2,15	—
	2	3,65			
	3	3,79			
För eleverna gemensamma arbetsuppgifter	1	1,82	2	1,33	—
	2	1,88			
	3	1,73			
Individuellt avpassade arbetsuppgifter	1	1,27	2	0,55	—
	2	1,43			
	3	1,06			
Grupparbete	1	0,36	2	4,52	—
	2	0,80			
	3	0,54			
Klassdiskussioner	1	2,00	2	0,22	—
	2	2,18			
	3	2,22			
Sammanträden	1	0,69	2	1,34	—
	2	0,81			
	3	0,59			
Gruppdiskussioner följda av klassdiskussioner	1	0,08	2	3,29	—
	2	0,14			
	3	0,04			
Studiecirkelform	1	0,01	2	2,05	—
	2	0,00			
	3	0,03			

TABELL 139. *Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Praktiska realskolan*

Arbetsform	Åldersgrupp	Mdn	df	χ^2	P
Klassundervisning	1	3,68	2	3,89	—
	2	3,90			
	3	3,91			
För eleverna gemensamma arbetsuppgifter	1	1,33	2	1,64	—
	2	1,25			
	3	1,00			
Individuellt avpassade arbetsuppgifter	1	0,50	2	1,36	—
	2	0,32			
	3	0,22			
Grupparbete	1	0,06	2	2,29	—
	2	0,10			
	3	0,31			
Klassdiskussioner	1	1,67	2	5,85	—
	2	1,72			
	3	2,42			
Sammanträden	1	0,14	2	3,07	—
	2	0,06			
	3	0,04			
Gruppdiskussioner följda av klassdiskussioner	1	0,10	2	0,75	—
	2	0,00			
	3	0,00			
Studiecirkelform	1	0,00	2	0,11	—
	2	0,00			
	3	0,04			

TABELL 140. *Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Flickskolan*

Arbetsform	Åldersgrupp	Mdn	df	χ^2	P
Klassundervisning	1	3,74	2	0,66	—
	2	3,67			
	3	3,50			
För eleverna gemensamma arbetsuppgifter	1	2,33	2	0,62	—
	2	2,32			
	3	1,17			
Individuellt avpassade arbetsuppgifter	1	1,75	2	0,26	—
	2	1,86			
	3	2,00			
Grupparbete	1	0,30	2	3,97	—
	2	0,80			
	3	0,50			
Klassdiskussioner	1	2,27	2	0,74	—
	2	2,50			
	3	2,17			
Sammanträden	1	0,39	2	6.06	*
	2	0,79			
	3	0,90			
Gruppdiskussioner följda av klassdiskussioner	1	0,17	2	1,16	—
	2	0,29			
	3	0,17			
Studiecirkelform	1	0,01	2	2,94	—
	2	0,10			
	3	0,07			

Skolform årskurs	Målsättningen (rangnr) Betyd. av samh. gruppb.	Kunsk. om samh. organ.	Vissa egensk. skall utveckl.	Kunsk. om samh. maskin.	Orient. om medb. uppg.
Folkskola 7	1	5	2	4	3
	5	4	2	3	1
Folkskola 8	3	5	1	4	2
	5	4	1	3	2
	5	4	1	3	2
	5	4	1	3	2
Enhetssk. 7	5	4	3	2	1
	5	3	4	2	1
	4	5	1	2	3
» 8	3	5	1	4	2
	4	1	5	2	3
	4	1	5	2	3
	3	4	2	5	1
» 9a, g	5	4	3	2	1
Realskola	4	2	1	5	3
	4	1	5	2	3
	5	1	4	2	3
	1	2	3	4	5
	5	4	1	3	2
	5	3	2	4	1
Flickskola	—	—	—	—	—
	2	3	5	4	1
	4	2	3	5	1
	5	1	4	2	3
	5	3	4	1	2

Anm. — betecknar utelämnat svar
x betecknar svar i vederbörande kategori

Arbetsformer i klassrummet (skalvärden 0—4)						
Klass-underv.	För elever gemens. arbetsu.	Ind. avpass. arbets-uppg.	Klass-disk.	Samman-träden	Grupp-disk.	Studie-cirkel form.
3	4	1	3	1	1	0
3	2	4	3	2	2	1
2	3	3	1	0	1	2
3	2	2	3	1	0	0
2	3	1	1	1	0	0
3	3	0	2	0	1	0
2	4	1	2	1	1	3
3	3	2	4	0	1	0
2	2	1	4	2	0	2
4	3	1	4	3	1	0
4	4	0	0	0	0	0
4	4	0	3	0	0	0
3	3	3	0	2	0	0
3	2	—	1	0	1	3
4	0	0	0	3	0	0
4	3	2	1	1	0	0
3	0	3	0	1	2	0
1	—	—	2	2	—	—
2	2	1	3	2	2	0
—	3	3	4	0	0	0
2	3	2	—	4	4	—
2	0	1	2	0	0	0
2	3	2	3	2	1	0
3	3	4	3	2	—	2
3	3	2	2	2	2	1

Skolform årskurs	Ant. studie-besök	Speciella arbetsformer: Form för studiebesök: Klass	Grupp	Klass el. grupp	Uppg. vid studieb.: Ja	Nej
Folkskola 7	—	x			x	
	7			x	x	
Folkskola 8	3	x				x
	5			x	x	
	5	x			x	
	2	x			x	
Enhetssk. 7	2	x			x	
	0					
	0					
» 8	4			x		x
	0					
	0					
	0					
» 9a, g	3			x	x	
Realskola	3	x				x
	5			x	x	
	5		x		x	
	5			x	x	
	5			x	x	
	3		x		x	
Flickskola	7			x	x	
	6	x			x	
	7	x			x	
	7			x	x	
	6	x			x	

TABELL 141, *forts.*

Inter-vjuer	Speciella arbetsformer: Dags-akt. händ.	Läs-ning av tidn.	Besök av fackmän: Ja	Besök av fackmän: Nej	Läroboken: Följs i stort sett	Läroboken: Följs med avv.	Läroboken: Följs ej	Hemuppgifter: ej läxor ur lärob.: Nej	Hemuppgifter: ej läxor ur lärob.: Ja sporadiskt	Hemuppgifter: ej läxor ur lärob.: Ja regelb.
2	2	2	x		x					x
3	4	4	x				x		x	
4	4	1			x			x		
1	3	2				x				x
0	4	3			x			x		
0	3	2			x				x	
2	4	3		x		x				x
2	4	2		x	x				x	
2	4	2	x			x				x
0	4	4		x		x			x	
0	4	1		x	x			—	—	—
0	4	2		x	x					x
0	2	1		x	x			x		
2	4	3		x		x				x
0	3	1	x		x			x		
2	3	2		x		x				x
3	3	3		x		x				x
2	4	3	x			x		—	—	—
4	3	2		x		x				x
3	4	2	x		x					x
2	3	2	x		x				x	
1	4	1		x		x			x	
0	4	2	x		x				x	
4	4	3	x				x			x
2	4	4		x	x					x

Litteraturförteckning

Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 41, Stockholm 1959.

Aquilonius, K. Folkundervisningsproblemet inför offentliga myndigheter 1809—1830. Svenska folkskolans historia 3, s. 30—143. Stockholm 1942.

Arvidson, S. Skolreformen. En sammanfattning av 1946 års skolkommissions betänkande. Lund 1948.

Arvidson, S., Blomberg, I. & Stenholm, B. Enhetsskolan växer fram. Malmö 1953.

Berelson, B. Content Analyses in Communication Research. Glencoe, Ill., 1952.

Berg, Y. Olika former av grupparbete. Skola och samhälle. 1953, s. 50—55.

Bergström, S. Försökverksamhet. Tidning för Sveriges läroverk 1958: 8, s. 198.

Björkblom, S. & Helgesson, A. Samhällsundervisningen. Studieplan i samhällskunskap för sjunde—nionde skolåren. Stockholm 1952.

Blomberg, I. Elevintresset för samhällskunskap på enhetsskolans högstadium. Stencil. Stockholms universitet 1960.

— Intresse och insikter i fråga om ämnet samhällskunskap. Propagandakritik och samhällssolidaritet i skolundervisningen, s. 121—152, Stockholm 1957.

— Några resultat av en undersökning av olika ungdomsgruppers samhällsorientering. Utlåtande nr 3 angående planer för böcker i samhällskunskap för läroverk och folkskolor, s. 37—52. Stencil 1950.

Bobbitt, F. The Curriculum. Boston 1918.

Borg, I. Samhällsundervisning i högsta realskoleklassen. Pedagogisk debatt 1956: 4, s. 118—124.

Bosson-Nordbö, M. Samhällskunskap på högstadiet. På försök 1956: 4—5, s. 4—7.

Brandell, G. Skolbarns intressen. Stockholm 1913.

Bromsjö, B. Kursplaneundersökning i samhällskunskap. 1957 års skolberedning. Stencil 1960.

Brubacher, J. S.: A History of the Problems of Education. New York 1947.

Bøe, L.: Gruppearbeid i folkeskolen. Oslo 1954.

Carlson, F. F.: Om svenska elementarläroverk och deras förbättring. Stockholm 1843.

Casserberg, T.: Social fostran i amerikanska skolor. Göteborg 1948.

Chamberlin, D. Chamberlin, E., Drought, W. E. & Scott, W. E.: Did they succeed in college? New York 1942.

Clark, L. H. & Starr, I. S.: Secondary School Teaching Methods. New York 1959.

Corey, S. M.: Action Research to Improve School Practices. New York 1953.

Cronbach, L. J. (utg.): Text Materials in Modern Education. Urbana, Illinois 1955.

— Test "reliability". Its meaning and determination. Psychometrica, 12, 1—16. 1947.

Dale, E. & Chall, J.: A Formula for Predicting Readability, Educational Research Bulletin XXVII, 11—20, 37—54. 1948.
Dahlkvist, R.: Olikheter och brister i folkskollärarnas betygsättning. Folkskolan — svensk lärartidning 1950: 4, s. 125—130.
Dahllöf, U.: Kraven på gymnasiet. SOU 1963: 22. Stockholm 1963.
— Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet. SOU 1960: 15. Stockholm 1960.
Dahlström, E.: Intervju- och enkätteknik. Stockholm 1957.
Davis, R. A.: Educational Psychology. New York 1948.
Dewey, J.: Democracy and Education. New York 1916.
Dimond, S.: Citizenship Education. Encyclopedia of Educational Research, s. 206—210. New York 1960.
— Schools and the development of good citizens. Detroit 1953.
Education Abstracts, Volume VII — No 6 (s. 8 cit. av J. Gúehenno) June 1955.
Ekeberg, G.: Ny medborgarkunskap. Skola och samhälle 1930, s. 291—296.
Ekman, G.: Testmetodik. Stockholm 1957.
Ersman, Å.: Grupparbetet i folkskolan. Stockholm 1952.
Fehr, I.: En svensk uppfostringslära från medlet av 1700-talet. Årsredog. för Strängnäs läroverk. 1884.
Ferguson, G. A.: Statistical Analysis in Psychology and Education. New York 1959.
Flesch, R.: How to Test Readability, New York 1951.
Flodby, O.: Betygsgivningen i folkskolan. En undersökning av betygen i folkskolan inom stor-Stockholm. Uppsala 1957.
Folkundervisningskommitténs betänkande nr IV, Folkskolan. Stockholm 1914.
Folkundervisningskommitténs betänkande nr V, Fortsättningsskolan. Stockholm 1914.
Fortsättningsskolestadgan SFS 1001/1918.
Fröroth, M.: Samhällskunskapen och dess uttolkare. Liberal debatt 1959: 4, s. 141—147.
Fältheim, Å.: Grundskolans pedagogik. Sthlm 1963.
Försöksverksamheten med nioårig enhetsskola. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 42. 1959.
Gierow, A. m. fl.: Arbetsskola — arbetsglädje I—II. Lund 1936—37.
Good, C. V. & Scates, D. E.: Methods of research. New York 1954.
Gruppundervisning. Folkskolan 1960: 5, s. 1—4.
Gúehenno, J.: Se Education Abstracts 1955.
Guilford, J. P.: Fundamental Statistics in Psychology and Education. New York 1956.
Gwynn, I. M.: Curriculum Principles and Social Trends. New York 1960.
Haage, H. & Wikberg, S.: Hur skall jag undervisa. Stockholm 1951.
Hall, B. R.: Johannes Rudbeckius. Uppsala 1911.
Hall, B. Rud. (utg.): Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561—1905. Lund 1924.
Hallgren, J. A.: Kort öfversikt af det svenska allmänna läroverkets historia. Stockholm 1909.
Hansen, K. H.: High School Teaching. USA 1958.
Harrison, S. E. & Solomon, R. J.: Review of Research in the Teaching of

Social Studies: 1960—1963. Social Education, number 5, May 1964. National Council for the social Studies, Washington (utg.).
Hedin, S. A. Hvad folket väntar af den nya representationen. Sthlm 1867.
Helger, N.: Medborgarbok för fortsättningsskolan, Uppsala 1917.
Henrysson, S.: Different measures of reliability. Inst. Ed. Res. Teach. College. Univ. Stockholm 1959.
Hermansson, E.: Grunden som vi bygger på. Vårt arbetsätt, s. 11—59. Stockholm 1947.
— Grupparbetet i den sociala fostrans tjänst. Social fostran, s. 230—244. Stockholm 1952.
— I amerikanska skolor. Göteborg 1940.
Hermods Korrespondensinstitut: Yrkesundervisning. Malmö 1960.
Hernlund, H.: Bidrag till den svenska skollagstiftningens historia. Stockholm 1882.
Hildebrand, E.: Lärobok i svensk statskunskap för skolans högre klasser. I: a uppl. Stockholm 1889.
Holm, H.: Läroböckernas betydelse. Folkskolan 1963: 1, s. 5—7.
Holm, P.: Samhällskunskap genom hela realskolan. På försök. 1955: 1, s. 8—10.
Holmgren, U.: Gruppundervisning överlägsen enligt undersökning i USA. Lärartidningen 42/1961, s. 16—17.
Holmstrand, S. Grupparbete i samhällskunskap. Oss lärare emellan, s. 134—138. Stockholm 1958.
Husén, T.: Aktivitetspedagogikens psykologiska förutsättningar. Folkskolan 1952, s. 18—28.
— Skolan i ett föränderligt samhälle. Uppsala 1961.
Husén, T. & Dahllöf, U.: Matematik och modersmålet i skola och yrkesliv. Uppsala 1960.
Hänninger, N.: Den amerikanska uppfostringsvärlden. Stockholm 1922.
— Ny skola — och gammal. Stockholm 1939.
Höjer, M.: Grundlinier till Sveriges statskunskap. Stockholm 1884.
Höjer, T.: Historia och samhällslära. Historielärarnas förenings årsskrift 1954, s. 42—46.
Jacobsson, M.: Föredrag vid Göteborgs skolförenings 75-årsjubileum. Skola och samhälle 1949, s. 193—198.
— Samhällskunskapens problematik. Skola och samhälle 1957: 4, s. 97—101.
— Pragmatiska uppfostringsprinciper. Lund 1912.
Jaenson, T. G.: Några synpunkter på medborgarkunskapen i folkskolans högre klasser. Folkskolan 1954: 1, s. 13—15.
— Synpunkter på undervisningen i samhällskunskap. Skola och samhälle 1961: 3—5, s. 112—119.
Johanson, E.: Kursplaneundersökningar i fysik och kemi. Stockholm 1961.
Kaper, E.: Den daglige Undervisnings Form. Köpenhamn 1903.
Karlsson, T.: LO i skolan. Fackföreningsrörelsen 1959: 29—30.
Kilpatrick, W. H.: The Project Method. New York 1918.
Kommittén Skola och försvar: Utrymmet i läroböckerna. Propagandakritik och samhällssolidaritet i skolundervisningen s. 116—119. Stockholm 1957.
Kompletteringshäfte till Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet.

Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 36a. Stockholm 1960.
Koskenniemi, M.: Gruppundervisning, dess mål och möjligheter. Skola och samhälle 2—3/1953, s. 33—49.
— Uppfostran till medborgare. Folkskollärarnas tidning 1950: 24, s. 8—9.
— & Tenerz, H.: Undervisningslära. Stockholm 1952.
Kungl. Maj:ts kungörelse angående undervisningsplaner för rikets allmänna läroverk. SFS 1928: 252.
Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående omorganisation av det högre skolväsendet. Nr 116. 1927.
Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående riktlinjer för svenska skolväsendets utveckling. Nr. 70, 1950.
Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående försöksverksamheten med nioårig enhetsskola m. m. Nr. 106, 1957.
Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående reformering av den obligatoriska skolan m. m. Nr 54, 1962.
Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan. Kungl Skolöverstyrelsens skriftserie 16. Stockholm 1955.
Köhler, E.: Aktivitetspedagogik. Sthlm 1936.
Landquist, J. & Carlson, F. F.: Psyk.-ped. uppslagsbok I, s. 189—191, Stockholm 1956.
Landström, S-S.: Statsvetenskaplig tidskrift 1955, 2—3.
Larson, L.: Nya skolor i USA. Stockholm 1931.
Larsson, K.: Samhällsläran som undervisningsämne i svensk skola. Skola och samhälle 1936, s. 202—209.
Leonard, J. P. & Eurich, A. C.: An Evaluation of Modern Education. New York 1942.
Lindmark, P. E. & Ekeberg, G.: En undersökning om behovet av och förutsättningar för undervisning i medborgarkunskap. Skola och samhälle 1929, s. 10—17.
— En undersökning om behovet av och förutsättningar för undervisning i medborgarkunskap. Skola och samhälle 1931, s. 370—375.
Lindström, R.: Om grupparbeten. Folkskolan 6/1958, s. 27—29.
Lindälv, E.: Folkskolans kunskapsämnen. Svenska folkskolan 100 år, s. 65—89. Stockholm 1942.
Lorge, I.: Predicting Readability. Teachers College Record XLV, 404—419. 1944.
Malmquist, E. & Thorén, K. G.: Grupparbetets metodik. Stockholm 1958.
Marklund, S.: Skolreformen och lärarutbildningen. 1957 års skolberedning. Stencil 1960.
Melander, E.: Etisk fostran i svensk obligatorisk skola från 1842. Stockholm 1963.
Meyer, E.: Gruppenunterricht. Worms 1957.
Naeslund, J.: Allmän undervisningsmetodik. Stockholm 1961.
Nilsson-Klingmark, A.: Levande medborgarkunskap. Sveriges Folkskollärarinnors tidning 1951: 5, s. 11—12.
Nordgren, A.: Folkhögskolans undervisning. Samhällskunskap. Ingår i Hedlund, K. (utg.): Svensk folkhögskola under 75 år, s. 331—334. Stockholm 1943.

Norinder, Y.: Medborgerlig fostran och medborgarkunskap. Arkiv för psykologi och pedagogik 1928, s. 105—124.
Normalundervisningsplanerna för kommunala flickskolor. SFS 61/1950.
Normalundervisningsplaner för praktiska kommunala realskolor. Aktuellt från Skolöverstyrelsen 1953: 16—17.
Näslund, R.: Att undervisa i samhällskunskap. Folkskolan 1957: 7, s. 11—21.
Nørvig, A. M.: Projektmetod — grupparbete. Skola och samhälle 1956, s. 225—229.
Odhner, C. T.: Lärobok i Sveriges, Norges och Danmarks historia för skolans högre klasser. Stockholm. 1: a uppl. 1869. 7: e uppl. 1893.
Olsson, C. E.: Grupparbete. Stockholm 1958.
Olsson, O.: Demokratins skolväsen. Stockholm 1926.
Pedagogisk debatt 1956: 4, se Borg, I.
Pederby, H.: Samhällskunskap. Folkskollärarnas tidning 1953: 43, s. 8—11.
— Samhällsläran i framtidens skola. Folkskolan 1947, s. 303—305.
Quillen, I. J.: Textbook improvement and international understanding. Washington 1948.
Redogörelse för pedagogisk försöksverksamhet. Redovisningsåret 1950/51. A. Enhetsskolan. Aktuellt från skolöverstyrelsen 1952: 5.
Redogörelse för pedagogisk försöksverksamhet. Redovisningsåret 1951/52. Aktuellt från skolöverstyrelsen 1953: 1.
Richardson, G.: Kulturkamp och klasskamp. Göteborg 1963.
Rodhe, B.: "Social studies" i amerikanska skolor. Historielärarnas förenings årsskrift 1950, s. 50—67.
Ronnert, G. Gruppen i arbete. Stockholm 1961.
Rousseau, J. J.: Émile 1762 (sv. översättn. Uppsala 1912).
Rydén, V.: Medborgarkunskap. Stockholm 1923.
Sandven, J.: Pedagogisk idébrytning i USA. Oslo 1949.
Seth, I.: Kring kanslerkonferensen om historien och samhällsläran i Stockholm i februari 1956. Historielärarnas förenings årsskrift 1955—1956. Uppsala 1956.
Siegel, S.: Nonparametric statistics. New York 1956.
Silverstolpe, A. G.: Lärobok i svenska historien. Stockholm 1811.
Sjöholm, L. G.: Arbetssättet i folkskolan. Svenska folkskolans historia 5, s. 476—488. Stockholm 1950.
Skog, H.: Grupparbetets problem. Oss lärare emellan, s. 187—198. Stockholm 1958.
Skolan och de stora årskullarna. Förslag framlagt av Skolöverstyrelsens planeringskommitté för de stora årskullarna. Stockholm 1955.
Skolväsendet. Omfattning Innehåll Utveckling. Specialnummer av Aktuellt från Skolöverstyrelsen 1964.
Skäringer-Larsson, E.: Aktiv medborgarkunskap. Skola och samhälle 1939, s. 193—214.
— Demokratisk fostran i USA. Göteborg 1941.
Smith, B. O., Stanley, W. O. & Shores, J. H.: Fundamentals of Curriculum Development. New York 1957.
Statens Offentliga Utredningar.
1944: 20 Skolan i samhällets tjänst. Frågeställningar och problemläge. Stockholm 1944.

1945: 61 Skolpliktstidens skolreformer, 3. Realskolan, teoretiska linjen. Stockholm 1945.
1946: 11 Skolpliktstidens skolrefomer, 2 Folkskolan. A. Allmän del. Stockholm 1946.
1946: 15 Skolpliktstidens skolformer. 2 Folkskolan. B. Förslag till undervisningsplaner. Stockholm 1946.
1946: 31 Skolans inre arbete. Stockholm 1946.
1947: 49 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Flickskolan. Stockholm 1947.
1947: 51 Betänkande om granskning och antagning av läroböcker. Avgivet av 1945 års lärobokskommitté. Stockholm 1947.
1948: 27 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm 1948.
1949: 35 Skolöverstyrelsens utlåtande över vissa av 1940 års skolutrednings betänkanden och 1946 års skolkommissions principbetänkande jämte sammanfattning av avgivna yttranden. Stockholm 1949.
1952: 33 Den första lärarhögskolan. Stockholm 1952.
1960: 15 Se Dahllöf 1960. Stockholm 1960.
1961: 17 Hjälpmedel i skolarbetet. Stockholm 1961.
1961: 30 Grundskolan. Stockholm 1961.
1961: 31 Läroplaner för grundskola och fackskolor. Stockholm 1961.
1963: 22 Se Dahllöf 1963. Stockholm 1963.

Stjernquist, N.: Historielärarna och samhällsläran. Tiden 1955: 4, s. 204—210.

Storstein, O.: Skolan mitt i byn. Stockholm 1945.

Svensson, A.: Sociala och regionala faktorers samband med över- och underprestation i skolarbetet. Göteborgs universitet. Stencil 1964.

Sörensen, A.: Modifikationer i klassundervisningen. Arbetssättet i folkskolan VII, s. 126—158. Stockholm 1929.

— Skolans inre arbete. Svenska folkskolans historia 3, s. 346—360. Stockholm 1942.

Tham, W.: Undervisningen i historia med samhällslära i våra läroverk. Lund 1948.

Thomas, R. M.: Ways of Teaching. New York 1955.

Thomas, R. M. & Swartout, S. G.: Integrated Teaching Materials. New York 1960.

Thut, I. N. & Gerberich, J. R.: Foundation of Method for Secondary Schools. New York 1949.

Thyselius, P. E.: Handlingar rörande svenska kyrkans och läroverkens historia. Örebro 1839.

Thörn, O.: Några former för samhällsorientering i den högre skolan. Social fostran, s. 253—284. Stockholm 1952.

Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamheten med nioårig enhetsskola. Fastställda av Kungl. Skolöverstyrelsen för läsåren 1955/59.

Torpson, N.: Svenska folkundervisningens utveckling från reformationen till 1842. Stockholm 1888.

Trankell, A.: Några skillnader i bedömning av flickors och pojkars skolprestationer. Folkskolan — svensk lärartidning 1956: 10, s. 18—23.

Travers, R. M. W.: An Introduction to Educational Research. New York 1958.
Undervisningsplan för realskolan. 1906. Stockholm 1906.
Undervisningsplan för realskolan. 1933. Stockholm 1933.
Undervisningsplan för rikets folkskolor. Den 31 oktober 1919. Stockholm 1919.
Undervisningsplan för rikets folkskolor. Den 22 januari 1955. Stockholm 1955.
Unesco: History, Geography, and Social Studies. A summary of school programmes in fifthythree countries. Paris 1953.
Utlåtande nr 3 angående planer för böcker i samhällskunskap för läroverk och folkskolor, avgivet av kommitté tillsatt av Kungl. Skolöverstyrelsen. Stencil 1950.
Vår skola. Serien Samhället i siffror. Nr 6—8, årgång 1958.
Vårt arbetssätt. Utg. Falk m. fl. Stockholm 1947.
Waern, L. M.: Formell undervisningslära. Stockholm 1915.
Wesley, E. B.: Teaching the Social Studies. Boston 1950.
Westling, B. G. W.: Hufvuddragen af den svenska folkundervisningens historia. Stockholm 1900.
Wikberg, S.: Handledning vid undervisning i medborgarkunskap. Stockholm 1929.
— Undervisningen i medborgarkunskap. Arbetssättet i folkskolan VI, s. 275—288. Stockholm 1928.
Witak, A.: Moderne Gruppen Arbeit. Wien 1952.
Wrightstone, J. W.: Appraisal of Experimental High School Practices. New York 1936.
— Appraisal of Newer Elementary School Practices. New York 1938.

Tabellförteckning

Kapitel 2

1. Skolformer och årskurser för undersökningen
2. Uttagningskvoter och bortfall av klasser
3. Svarsfrekvenser
4. Fördelning av klasserna i lärarenkäten med avseende på lärarnas ålder och kön
5. Chi^2-värden beträffande fördelningen av klasser med avseende på manliga och kvinnliga lärare i de olika ålderskategorierna
6. Fördelning av klasserna i lärarenkäten med avseende på lärarnas ålder
7. Fördelning av lärarnas ålder i realskoleklasserna i ämnena modersmål, matematik och samhällskunskap
8. Fördelning med avseende på lärarnas tjänsteställning och kompetens. Folkskolan
9. Fördelning med avseende på lärarnas tjänsteställning och kompetens. Klasserna i enhetsskolan, realskolan, praktiska realskolan och flickskolan
10. Klasserna i enhetsskolan uppdelade på olika årskurser med fördelning inom dessa med avseende på lärarnas ålder
11. Klasserna i enhetsskolan uppdelade på olika årskurser med fördelning inom dessa med avseende på lärarnas tjänsteställning och kompetens
12. Klasserna i enhetsskolan, realskolan, praktiska realskolan och flickskolan fördelade med hänsyn till lärarnas utbildning i vissa ämnen
13. Yrkesskolematerialet. Antal veckotimmar i samhällskunskap
14. Yrkesskolematerialet. Lärarnas kön och ålder i de olika klasserna
15. Yrkesskolematerialet. Lärarnas examen i de olika klasserna
16. Yrkesskolematerialet. Lärarnas speciella utbildning i de olika klasserna
17. Yrkesskolematerialet. Klassernas huvudsakliga sammansättning med avseende på elevernas ålder och kön
18. Yrkesskolematerialet. Elevernas huvudsakliga rekrytering med avseende på skolutbildning
19. Antal klasser och deltagarfrekvenser i skolfältundersökningen
20. Deltagarfrekvenser bland olika yrkesgrupper i fältundersökningen i samhällskunskap.

Kapitel 3

21. Korrelationer mellan provresultat och betyg i samhällskunskap
22. Korrelationer mellan provresultat och betygssumma

Kapitel 4

23. Reliabilitetsbestämningar genom rangkorrelationer (beräknade via medianer för halverade grupper)
24. Mediandifferenser mellan slumpmässigt uttagna grupper på frågan om arbetsformer, som tillämpas i klassrummet
25. Mediandifferenser mellan slumpmässigt uttagna grupper på frågor om vissa speciella arbetsformer
26. Resultat i kunskapsprövningar för olika elevkategorier
27. Analys av de arbetstagare, som lämnade betygsuppgifter vid två tillfällen

Kapitel 7

28. Resultat av målsättningsfrågan med skolformernas rangnummer på de olika förslagen framräknade på gruppernas medianvärden samt resultaten av signifikansprövningar med mediantest
29. Målsättningsfrågan i enhetsskolan med uppdelning på lärare med resp. utan akademisk utbildning

Kapitel 8

30. Elevintresse för olika skolämnen. Medianvärden och rang
31. Pojkars och flickors intresse för samhällskunskap (enl. lärarna)

Kapitel 9

32. Betygssummor för de skolelever, vilkas resultat ligger till grund för de jämförande kunskapsundersökningarna
33. Betygssummor för de olika yrkesgrupperna
34. Resultat av de jämförande kunskapsprövningarna i samhällskunskap
35. Provresultat och betyg för eleverna i samklasser samt signifikansprövningar av skillnaderna
36. Korrelationer, Spearman's rho, mellan pojkar och flickor i folkskolan och realskolan med utgångspunkt från resultat på enskilda uppgifter i kunskapsprov

Kapitel 10

37. Antalet veckotimmar i samhällskunskap för de skolformer och årskurser, som ligger till grund för analysen av undervisningstidens fördelning på olika moment. Bortfall av klasser på frågan om tidsfördelningen på olika moment
38. Jämförelse mellan kriterievärden avseende totala undervisningstiden i samhällskunskap samt empiriskt funna värden
39. Totala undervisningstiden i samhällskunskap baserad på aritmetiska medelvärden av skattningar för de olika momenten
40. Rangkorrelationer (rho) mellan värden som å ena sidan är baserade på aritmetiska medelvärden och å den andra på medianvärden
41. Rangkorrelationer mellan olika skolformer vad beträffar undervisningstidens fördelning på de skilda momenten
42. Rangkorrelationer mellan olika åldersgrupper bland lärare vad gäller undervisningstidens fördelning på skilda moment
43. Rangkorrelationer mellan lärare i samma ålderskategori i folkskolan 7[7] och folkskolan 8[8] beträffande undervisningstidens fördelning
44. Gruppernas storlek i undersökningen angående undervisningstidens fördelning på olika moment av lärare med betyg i statskunskap och lärare utan betyg eller kurser i detta ämne
45. Rangkorrelationer mellan lärare med betyg i statskunskap (BSk) och lärare utan betyg (EBSk) vad beträffar undervisningstidens fördelning på skilda moment

Kapitel 11

46. Korrelationer (rho) mellan arbetstagares värderingar av de olika momenten i samhällskunskap och den tid lärare i skilda skolformer ägnar dessa moment
47. Korrelationer (rho) mellan momentvärderingar av manliga kontorister med realexamen respektive 7-årig folkskola och den tid lärarna i realskolan respektive folkskolans årskurs 7 ägnar dessa moment

Kapitel 12

48. Lärarnas prioritetsvärdering av de olika momenten. (Medianvärden)
49. Lärarnas prioritetsvärdering av de olika momenten. (Rangnummer)

50. Strukturlikhet mellan olika skolformer med avseende på lärarnas prioritering av olika moment
51. Strukturlikhet mellan yngre och äldre lärares prioritering av ämnets olika moment
52. Strukturlikhet mellan de olika skolformerna inom åldersgrupp 1 med avseende på lärarnas prioritering av olika moment
53. Strukturlikhet mellan de olika skolformerna inom åldersgrupp 2 med avseende på lärarnas prioritering av olika moment
54. Strukturlikhet mellan de olika skolformerna inom åldersgrupp 3 med avseende på lärarnas prioritering av olika moment
55. Korrelationer (rho) mellan skilda moments prioritering av lärare i olika årskurser i enhetsskolan, varvid utbildningen konstanthållits
56. Korrelationer (rho) mellan prioriteringen i enhetsskolan av lärare med akademisk utbildning och med folkskollärarutbildning, varvid årskursen konstanthållits
57. Korrelationer (rho) mellan prioriteringen av lärare i enhetsskolan med akademisk utbildning och lärare i realskolan
58. Korrelationer (rho) mellan prioriteringen av lärare i enhetsskolan med folkskollärarutbildning och lärare i realskolan
59. Korrelationer (rho) mellan prioriteringen av lärare i enhetsskolan med akademisk utbildning och lärare i folkskolan
60. Korrelationer (rho) mellan prioriteringen av lärare i enhetsskolan med folkskollärarutbildning och lärare i folkskolan
61. Korrelationer (rho) mellan den tid som lärare med olika utbildning ägnar de skilda momenten. Årskurs 9 i enhetsskolan

Kapitel 13

62. Antal svar och svarsprocent på frågan om lärarna följer lärobokens framställning. Procentuella fördelningen av svar på olika alternativ
63. Svaren på frågan om hur läroboken följs för några av de mest använda läroböckerna. (De svarande uppdelade på olika ålderskategorier)
64. Innehållsanalysens reliabilitet
65. De analyserade läroböckernas användning i skolan
66. Läroböckernas utrymme i procentuell fördelning på de olika kategorierna
67. Kodarens omdöme om respektive läroböcker
68. Strukturlikhet mellan olika läroböcker med avseende på momentens utrymme

69. Jämförelser mellan resultat från föreliggande innehållsanalys och och den som utfördes av kommittén Skola och försvar

Kapitel 14

70. Korrelationer (rho) mellan den använda lärobokens utrymme åt de olika momenten, lärarnas prioriteringar av momenten och undervisningstidens fördelning på dessa. Folkskolan, årskurs 7
71. Korrelationer (rho) mellan den använda lärobokens utrymme åt de olika momenten, lärarnas prioriteringar av momenten och undervisningstidens fördelning på dessa. Folkskolan, årskurs 8
72. Korrelationer (rho) mellan den använda lärobokens utrymme åt de olika momenten, lärarnas prioriteringar av momenten och undervisningstidens fördelning på dessa. Realskolan
73. Korrelationer (rho) mellan den använda lärobokens utrymme åt de olika momenten, lärarnas prioriteringar av momenten och undervisningstidens fördelning på dessa. Flickskolan

Kapitel 15

74. Korrelationer mellan arbetstagares värderingar av momenten i samhällskunskap och vissa läroböckers utrymme åt dessa moment

Kapitel 18

75. Svaren på frågan huruvida lärarna kan lägga upp och bedriva undervisningen på det sätt de själva önskar. (Den grundläggande skolan)
76. Orsaker till att lärare ej kan lägga upp undervisningen i samhällskunskap på det sätt de själva önskar. (Den grundläggande skolan)
77. Svaren på frågan huruvida lärarna kan lägga upp och bedriva undervisningen på det sätt de själva önskar. (Yrkesskolan)
78. Förekomsten av samverkan lärare emellan i olika skolformer
79. Förekomsten av samverkan lärare emellan i yrkesskolan
80. Ställningstagandet inom de olika skolformerna till frågan om kursinnehållets uppdelning på grundkurs och överkurser
81. Ställningstagandet inom yrkesskolan till frågan om kursinnehållets uppdelning på grundkurs och överkurser

Kapitel 21

82. Olika arbetsformer i samhällskunskap. Den grundläggande skolan
83. Resultat av signifikansprövningar med mediantest mellan skolfor-

merna i den grundläggande skolan med undantag av praktiska realskolan beträffande användandet av olika arbetsformer
84. Olika arbetsformer i samhällskunskap. Yrkesskolan

Kapitel 23

85. Förekomsten av studiebesök under läsåret 1958/59 samt resultat av signifikansprövningar mellan olika åldersgrupper lärare inom skolformerna
86. Medianvärden och värdena för 1:a och 3:e kvartilen för antalet studiebesök i de olika skolformerna och resultat av signifikansprövningar mellan olika åldersgrupper lärare
87. Former för studibesöken
88. Svar på frågan var studiebesöken görs. (Antal svar och svarsprocent)
89. Föremål för studiebesök i samhällskunskap
90. Förekomsten av uppgifter i samband med studiebesök
91. Antal svar, totalt och procentuellt, om elevuppgifternas karaktär i samband med studiebesök
92. Förekomsten av intervjuer som arbetsform i samhällskunskap
93. Förekomsten av dagsaktuella händelser och problem som stoff i undervisningen
94. Förekomsten av tidningsläsning som arbetsform i samhällskunskap
95. Besök av fackmän i klasserna
96. Olika fackmän som besökt skolklasser under samhällsundervisningen
97. Förekomsten av studiebesök under läsåret 1958/59. Yrkesskolan
98. Medianvärdet och värdena för 1:a och 3:e kvartilen för antalet studiebesök inom yrkesskolan
99. Former för studiebesök (i procent). Yrkesskolan
100. Förekomsten av uppgifter i samband med studiebesöken. Yrkesskolan
101. Förekomsten av intervjuer som arbetsform i samhällskunskap inom yrkesskolan
102. Förekomsten av dagsaktuella händelser och problem som stoff i undervisningen inom yrkesskolan
103. Förekomsten av tidningsläsning inom yrkesskolan
104. Besök av fackmän i yrkesskolan

Kapitel 24

105. Storleken av grupperna för jämförelser mellan icke grupparbetan-

de (I) och grupparbetande (G) lärares utnyttjande av olika arbetsformer
106. Resultaten av signifikansprövningar med chi^2-test mellan kategorierna I och G inom olika skolformer avseende fördelningen på kvinnliga och manliga lärare
107. Resultaten av signifikansprövningar med chi^2-test mellan kategorierna I och G inom olika skolformer avseende fördelningarna på olika åldersgrupper av lärare
108. Resultaten av signifikansprövningar med chi^2-test mellan kategorierna I och G inom olika skolformer med avseende på antalet klasser som underskred resp. överskred elevantalet 25
109. Klasserna inom kategorierna I och G inom olika skolformer fördelade på blandklass, flickklass och pojkklass
110. Resultat på målsätttningsfrågan för icke grupparbetande (I) och grupparbetande (G) lärare. Rangnummer på de olika förslagen grundade på medianvärdena samt resultat av signifikansprövningar med mediantest
111. Arbetsformer i klassrummet. Jämförelser mellan icke grupparbetande (I) och grupparbetande (G) lärare. Mdn-värden och resultat av signifikansprövningar
112. Förekomsten av studiebesök och deras utformning hos kat. I och G
113. Förekomsten av intervjuer, behandling av dagsaktuella händelser, tidningsläsning och besök av fackmän hos kategorierna I och G
114. Kategorierna I:s och G:s svar på frågan hur den använda läroboken följdes. Svar i procent
115. Hemuppgifter av andra slag än läxor ur läroboken för kategorierna I och G. Procentuella andelen svar på tre olika svarsalternativ

Bilaga 7

116. Målsättningsfrågan inom folkskolan
117. Målsättningsfrågan inom enhetsskolan
118. Målsättningsfrågan inom realskolan
119. Målsättningsfrågan inom praktiska realskolan
120. Målsättningsfrågan inom flickskolan
121. Exempel på uppgifter i kunskapsprovet och lösningsfrekvenser för yrkesgrupperna, värnpliktiga och en del skolgrupper. Resultat före 1959 är hämtade från andra undersökningar. Årtalen anger, när de olika grupperna prövades
122. Lösningsfrekvenser för uppgifterna i provet i samhällskunskap

123. Värden för medianen samt 1:a och 3:e kvartilen för undervisningstiden på olika moment jämte momentens rangnummer
124. Procentuella andelen undervisningstid på de olika momenten i de skilda skolformerna
125. Arbetstagares (ålder 18—30 år) värderingar av de olika momenten i samhällskunskap. Värden för medianen, 1:a och 3:e kvartilen samt rangnummer
126. Lärarnas åsikter om den använda lärobokens lämplighet för olika elevkategorier
127. Momentens stoffmängd procentuellt fördelad på närhetsfaktorerna samt funktionellt och strukturellt framställningssätt
128. Närhetsfaktorer och framställningssätt för moment som ägnas relativt mycken undervisningstid
129. Procentuell undervisningstid för de moment, vilkas närhetsfaktorer och framställningssätt redovisas i tabell 128
130. Samverkan lärare emellan i de olika skolformerna med lärarna uppdelade i åldersgrupper
131. Ställningstagandet till frågan om kursinnehållets uppdelning på grundkurs och överkurser med uppdelning på olika åldersgrupper lärare inom respektive skolformer
132. Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Folkskolan årskurs 7
133. Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Folkskolan årskurs 8
134. Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Enhetsskolan årskurs 7
135. Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Enhetsskolan årskurs 8
136. Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Enhetsskolan årskurs 9 y
137. Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Enhetsskolan årskurs 9 a, g
138. Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Realskolan
139. Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Praktiska realskolan
140. Arbetsformer i samhällskunskap inom olika åldersgrupper lärare. Flickskolan
141. Individuella svar från lärare som ofta begagnar sig av grupparbete som arbetsform

Figurförteckning

Kapitel 1

1. Modell utvisande variabler för undersökning av skolämnet samhällskunskap

Kapitel 3

2. Fördelningen av resultaten i kunskapsprovet i folkskolan (7^7) och realskolan (4^4, 5^5) — — —

Kapitel 9

3. Resultat av de jämförande kunskapsprövningarna i samhällskunskap

Förkortningar

ASÖ = Aktuellt från skolöverstyrelsen
SB = 1957 års skolberedning
SFS = Svensk författningssamling
SK = 1946 års skolkommission
SOU = Statens offentliga utredningar
SU = 1940 års skolutredning
SÖ = Kungl. skolöverstyrelsen
ToH = Timplaner och huvudmoment (1955)
U19 = Undervisningsplan för rikets folkskolor av år 1919
U55 = Undervisningsplan för rikets folkskolor av år 1955
* = Signifikansnivå, $P < .05$
** = » $P < .01$
*** = » $P < .001$

Innehåll

Förord

I. Undersökningens problem, uppläggning och material

Kapitel 1. *Bakgrund och problem* 3

Kapitel 2. *Materialinsamling* 10
Lärare i den grundläggande skolan 10
Lärare i yrkesskolor 20
Elever i avgångsklasser 22
Arbetstagare i åldern 18—30 år 25
Sammanfattning 29

Kapitel 3. *Bearbetningsmetoder* 30
Enkätmaterialet från lärare 30
Materialet från skolelever och arbetstagare 31

Kapitel 4. *Resultatens tillförlitlighet* 35
Enkätmaterialet 35
Kunskapsproven 38
Betygsuppgifterna 40
Sammanfattning 41

II. Mål och undervisningsresultat

Kapitel 5. *Tidigare mål för samhällskunskapen* 45
Sammanfattning 66

Kapitel 6. *Mål för samhällskunskapen vid slutet av 50-talet* . . 68

Kapitel 7. *Lärarnas mål för undervisningen i samhällskunskap* . 72
Sammanfattning 78

Kapitel 8. *Elevernas intresse för ämnet samhällskunskap* . . . 79
Elevernas reaktioner 79
Läraruppfattningen 83

Kapitel 9. *Kunskapsprövningar inom skola och näringsliv* . . . 85
Betygen för jämförelserna 85
Resultat från kunskapsprövningar i skolor och näringsliv 87
Jämförelser mellan pojkar och flickor 91
Resultat av vissa uppgifter i kunskapsprovet 93

III. Undervisningens innehåll

KAPITEL 10. *Undervisningstidens fördelning på olika moment* . . 99
Frågeställningar 99
Metodik 99
Kontroll av skattade tidsuppgifter 103
Resultat i den grundläggande skolan 106
Jämförelse mellan lärare i olika åldrar 109
Jämförelse mellan lärare med olika utbildning 111

KAPITEL 11. *Samhällskunskapens innehåll från arbetstagarsynpunkt* 114
Metod och resultat 114
Arbetstagarnas värderingar av momenten jämförda med undervisningstidens fördelning på dessa 116
Moment som upplevts mycket viktiga 118

KAPITEL 12. *Lärarnas prioritering av olika moment i samhällskunskap* 119
Sammanfattning 130

KAPITEL 13. *Innehållsanalys av läroböcker i samhällskunskap* . . 131
Åsikter om läroböckernas betydelse 131
Lärarnas åsikter om läroböckernas lämplighet 136
Svenska undersökningar av böcker i samhällskunskap . 141
Kategorisystem 141
Klassificerings- och måttsenhet 145
Genomförande 146
Reliabilitet 147
Validitet 148
Resultat 148
Framställningsform för de mest undervisade momenten . 155

KAPITEL 14. *Lärobokens inverkan på undervisningen* 157
Sammanfattning 164

KAPITEL 15. *Läroboksbeståndets relevans för vuxenundervisnnig* . 165

KAPITEL 16. *Sammanfattning av undersökningen rörande samhällsundervisningens innehåll* 167

IV. Undervisningens utformning

KAPITEL 17. *Undervisningsmetodernas betydelse* 173

KAPITEL 18. *Lärarnas undervisningssituation* 176
Möjligheter att förverkliga egna målsättningar 176
Hjälpmedel för undervisningen 178
Samverkan lärare emellan 179
Kursinnehållets uppdelning på grundkurs och överkurser 181

KAPITEL 19. *Arbetsformer i samhällskunskap enligt metodiska anvisningar* 185
Sammanfattning 186

KAPITEL 20. *Den pedagogiska debatten i Sverige om arbetsformer i klassrummet* 187

KAPITEL 21. *Förekomsten av olika arbetsformer i klassrummet* . . 201
Den grundläggande skolan 201
Arbetsformer inom yrkesskolan 207

KAPITEL 22. *Speciella arbetsformer i samhällskunskap* 209

KAPITEL 23. *Förekomsten av speciella arbetsformer* 212
A. Den grundläggande skolan 212
Studiebesök 212
Intervjuer 218
Behandling av dagsaktuella händelser och problem . 219
Tidningsläsning 221
Besök av fackmän 222
B. Yrkesskolan 224
Studiebesök 224
Intervjuer 226
Behandling av dagsaktuella händelser och problem . . 226
Tidningsläsning 226
Besök av fackmän 227

KAPITEL 24. *Jämförelser mellan grupparbetande och icke grupparbetande lärares arbetssätt* 228
Analys av bakgrundsvariabler 228
Sammanfattning av analyserna 232
Målsättningsfrågan 232
Arbetsformer i klassrummet 236
Speciella arbetsformer 236
Lärobokens användning och hemuppgifter 239
Individualanalyser av grupparbetande lärares svar . . . 241
Sammanfattning 242

KAPITEL 25. *Sammanfattning av undersökningen rörande tillämpade arbetsformer i samhällskunskap* 244

V. Sammanfattning och diskussion

KAPITEL 26. *Sammanfattning* 249
Syfte 249
Material 249
Mål för samhällskunskapen 250
Elevintresse för samhällskunskap 251
Kunskapsprövningar inom skolor och näringsliv 251
Undervisningstidens fördelning på olika moment . . . 251
Arbetstagarnas upplevda behov av kunskaper 252
Lärarnas prioritering av olika moment 252
Läroböckernas behandling av lärostoffet 253
Lärobokens inverkan på undervisningen 254

Lärarnas arbetsförhållanden 254
Frågan om grundkurs och överkurser 255
Arbetsformer i samhällskunskap 255
Rekommendationer för samhällsundervisningen 256

KAPITEL 27. *Diskussion av samhällskunskapen i grundskolan* . . 258
Skolberedningens utgångsläge 258
Skolberedningens förslag och grundskolans läroplan . . 259
Synpunkter på åtgärder för reformernas genomförande . 265

SUMMARY 269

BILAGOR 277

1. Kursplaneundersökningens rådgivande kommitté för lärarenkät i samhällslära (samhällskunskap) 277
2. Enkät till lärare i samhällslära (samhällskunskap) . . 278
3. Uppgiftskort för lärare 300
4. Frågeformulär till skolelever 302
5. Företag i näringslivet som medverkat i fältundersökningen 304
6. Frågeformulär till arbetstagare 305
7. Tabellbilaga 309

LITTERATURFÖRTECKNING 358

TABELLFÖRTECKNING 365

FIGURFÖRTECKNING 373

FÖRKORTNINGAR 373

Samhällskunskap som skolämne är en vetenskaplig undersökning som analyserar samhällskunskap på den grundläggande skolans högstadium. Den belyser såväl undervisningens innehåll och utformning som de använda läroböckernas lämplighet. Även en del resultat av undervisningen behandlas, bl.a. kunskapsutvecklingen efter skolans slut.

Undersökningen visar att ämnet inte blivit vad man hyste förhoppningar om. Därför ges förslag till åtgärder som bör vidtagas för att undervisningen skall ge resultat i enlighet med intentionerna.